



CAMINHOS ESCOLARES DE JOVENS AFRICANOS (PALOP) QUE ACEDEM AO ENSINO SUPERIOR

**TERESA SEABRA (COORD.)
CRISTINA ROLDÃO
SANDRA MATEUS
ADRIANA ALBUQUERQUE**

57

JULHO 2016



**REPÚBLICA
PORTUGUESA**



ACM

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES

CIES-IUL
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E
ESTUDO DO SUACULUS
Instituto Universitário de Lisboa

CAMINHOS ESCOLARES DE JOVENS AFRICANOS (PALOP) QUE ACEDEM AO ENSINO SUPERIOR

TERESA SEABRA (COORD.)

CRISTINA ROLDÃO

SANDRA MATEUS

ADRIANA ALBUQUERQUE

SEABRA, Teresa, e outros

Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior

Teresa Seabra... [et al.] – 1.ª ed. (Estudos 57)

ISBN 978-989-685-077-7

I - SEABRA, TERESA, e outros

CDU 316

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES (OM)

www.om.acm.gov.pt

COORDENADORA DO OM

CATARINA REIS DE OLIVEIRA

AUTORES

TERESA SEABRA (COORD.)

CRISTINA ROLDÃO

SANDRA MATEUS

ADRIANA ALBUQUERQUE

EDIÇÃO

ALTO-COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES I.P. (ACM, I.P.)

RUA ÁLVARO COUTINHO, 14, 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 FAX: (00351) 21 810 61 17

E-MAIL: om@acm.gov.pt

EXECUÇÃO GRÁFICA

CMVA – Print

PRIMEIRA EDIÇÃO

750 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-077-7

DEPÓSITO LEGAL

420747/17

LISBOA, JULHO DE 2016

ÍNDICE GERAL

PREÂMBULO	7
NOTA DE ABERTURA	9
NOTA DA COORDENADORA DO OM	11
CAMINHOS ESCOLARES DE JOVENS AFRICANOS (PALOP) QUE ACEDEM AO ENSINO SUPERIOR	15
INTRODUÇÃO	17
CAP. 1. CAMINHOS ESCOLARES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: CONDIÇÕES E TRAJETÓRIAS	23
1. A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR	23
2. TENDÊNCIAS A PARTIR DOS INQUÉRITOS INTERNACIONAIS	32
3. ENSINO SECUNDÁRIO: DEMOCRATIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO	35
4. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	41
5. DIVERSIDADE ÉTNICO-NACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	46
6. SOBRE OS TRAJETOS DE CONTRATENDÊNCIA	52
CAP. 2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR NAS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES EM PORTUGAL	57
1. A PROGRESSIVA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO MASSIFICADO	61
2. DESCENDENTES DE IMIGRANTES NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	65
CAP. 3. A PRESENÇA DOS AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: UM MAPEAMENTO EXPLORATÓRIO A PARTIR DE DADOS ESTATÍSTICOS DE FONTES SECUNDÁRIAS	83
1. NOTAS INTRODUTÓRIAS E METODOLÓGICAS	83
2. ACESSO, ORIENTAÇÕES E RESULTADOS DOS AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR	87

CAP. 4. ROTEIRO DE CAMINHOS 'IMPROVÁVEIS':	
17 JOVENS DE ORIGEM AFRICANA NO ENSINO SUPERIOR	117
1. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR DOS ENTREVISTADOS	119
2. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS	127
3. PADRÕES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	131
3.1 Mobilização escolar das famílias	133
3.2 Recursos e relações extrafamiliares	141
3.3 Vantagens relativas das origens sociais	164
3.4 Estratégias escolares de mobilidade internacional	180
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	189
BIBLIOGRAFIA	199
ANEXOS	219
ANEXO 1. GUIÃO DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA AOS JOVENS	219
ANEXO 2. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES INSTITUCIONAIS	222
ANEXO 3. CRONOLOGIA DE LEGISLAÇÃO, AÇÕES E INICIATIVAS	224
ANEXO 4. RETRATOS SOCIOLÓGICOS	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das 'bases de dados' utilizadas segundo as fontes secundárias de informação	85
Quadro 2. Jovens segundo a origem étnico nacional, por escalão etário e sexo, 1991, 2001 e 2011 (%)	87
Quadro 3. Jovens segundo origem étnico nacional, por naturalidade do próprio e naturalidade dominante na família, 1991, 2001 e 2011 (%)	89
Quadro 4. Jovens (18-34 anos) segundo origem étnico nacional, por nível de escolaridade concluído e ciclo de estudos quando estudantes do ensino superior, 1991, 2001 e 2011 (%)	90
Quadro 5. Taxa de escolarização do ensino superior na população jovem, segundo origem étnico nacional e escalão etário, por local de nascimento do próprio e naturalidade dominante da família, 1991, 2001 e 2011 (%)	92
Quadro 6. Taxa de escolarização do ensino superior dos jovens afrodescendentes nascidos em Portugal, segundo naturalidade dominante da família, 1991, 2001 e 2011 (%)	95
Quadro 7. Jovens afrodescendentes no ensino superior segundo nível de estudos frequentado, por local de nascimento e naturalidade dominante na família, 1991, 2001 e 2011 (%)	97
Quadro 8. Inscritos em licenciatura no 1.º ano pela primeira vez, segundo nacionalidade, por regime de acesso, subsistema de ensino, instituição de ensino e área de educação e formação 2013/14 e classificação dos diplomados no final do curso 2012/13 (%)	100
Quadro 9. Áreas de estudo/formação desejadas (12.º ano) para no ensino superior por origem de classe, nível de escolaridade dominante na família e origem étnico nacional (%)	103
Quadro 10. Evolução da taxa de matrículas em vias profissionalizantes no ensino básico e secundário, por nacionalidade (2008/09, 2012/13) (%)	105
Quadro 11. Taxa de transição no ensino básico e secundário, por nacionalidade, ciclos de ensino e tipo de certificação do curso (2008/09, 2012/13) (%)	105
Quadro 12. Alunos à saída do ensino secundário (CCH) segundo nível de escolaridade na família e origem étnico nacional, por anos de desvio face ao trajeto esperado, nível de rendimento e frequência de explicações, 2009/10 (%)	108
Quadro 13. Jovens no ensino superior segundo origem étnico nacional, por nacionalidade, condição perante o trabalho, fonte de rendimento nos últimos 12 meses, NUT III e concelho de residência e NUT III de estudo, 2011 (%)	113
Quadro 14. Jovens no ensino superior que exercem profissão segundo origem étnico nacional, por profissão do próprio e n.º de horas semanais de trabalho, 2011 (%)	115
Quadro 15. Jovens no ensino superior segundo origem étnico nacional, por profissão e escolaridade concluída do pai e da mãe, 2011 (%)	116
Quadro 16. Caracterização social e escolar dos jovens entrevistados	121
Quadro 17. Jovens entrevistados por nome, idade, origem étnico nacional, curso e ano de frequência	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Legislação, ações e iniciativas nacionais que referenciam os descendentes de imigrantes, segundo o domínio, por ano	67
Figura 2. Cronologia de legislação, ações e iniciativas nacionais que referenciam os descendentes de imigrantes (1975-2015)	69
Figura 3. Operacionalização da variável 'origem étnico-nacional'	86

PREÂMBULO

A educação, fonte de conhecimento, de capacitação, de empoderamento e de emancipação, é também um dos pilares da integração das comunidades migrantes com maior influência ao nível da construção dos seus percursos migratórios. Responsável pela definição de importantes espaços de liberdade e de autodeterminação, a educação contribui de forma inquestionável para o desenvolvimento humano.

Este é o paradigma ao qual estão associadas as políticas públicas que na área das migrações cruzam com a dimensão da educação. Desde o trabalho levado a cabo pelo antigo Secretariado Entreculturas que em 2004 foi integrado no Alto Comissariado para as Migrações, à Rede de Escolas Interculturais cujo Selo reconhece o papel das escolas que trabalham as dinâmicas resultantes dos contextos ricos de que é feita a diversidade, ao Programa Escolhas que há 16 anos promove o combate à exclusão social, escolar e profissional de crianças e jovens, oriundos de contextos socioeconómicos vulneráveis, nomeadamente os descendentes de imigrantes em geral e de afro descendentes em particular, são vários os exemplos de medidas e boas práticas.

As mesmas que têm feito com que Portugal seja reconhecido no plano internacional, como bem ilustra pela 3.^a vez consecutiva MIPLEX IV ao destacar as suas políticas entre os 38 países envolvidos. E se é certo que a Educação não representa a área de política com pontuação mais elevada (6.^o lugar), não é menos certo que dados mais recentes do EUROSTAT, de outubro de 2016, revelam que os imigrantes de segunda geração em Portugal apresentam taxas de escolaridade e de empregabilidade mais elevadas do que os nacionais. Ao nível da educação superior, as estatísticas demonstram 45,2% relativamente aos cidadãos estrangeiros descendentes, contando os autóctones com 23%, ou seja, uma percentagem mais elevada que a média europeia - 37,5%.

Ainda assim, e como revela o presente estudo, haverá ainda e sempre caminho a percorrer, pelo que contamos, entre os parceiros privilegiados nesta área, com os Ministério da Educação e da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, ao nível do Plano Estratégico para as Migrações, entre

outras medidas de política, para fazer do modelo intercultural de integração uma plataforma de redução das desigualdades que possam coexistir entre imigrantes de todas as nacionalidades, seus descendentes e os autóctones.

A este propósito, não poderia deixar de enaltecer a prática reiterada de que tem sido feita a relação de parceria entre o ACM, os Municípios, as entidades da Sociedade Civil e as Instituições de Ensino na concretização das políticas públicas de acolhimento e integração dos migrantes na sociedade portuguesa, contribuindo para: (i) uma melhor perceção do valor da diversidade; (ii) o reforço das competências de interação na relação com o Outro; e (iii) a construção das identidades pessoais e coletiva, em nome da justiça e da igualdade.

CATARINA MARCELINO

SECRETÁRIA DE ESTADO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE

NOTA DE ABERTURA

Reconhecendo que é essencial aprofundar o conhecimento sobre a realidade da imigração e das dinâmicas de acolhimento e de integração dos imigrantes em Portugal, para uma melhor definição, execução e avaliação das políticas de integração para as comunidades imigrantes, o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) abriu em 2014 um convite às equipas de investigação nacionais para apresentarem propostas de estudos acerca de nacionais de países terceiros em Portugal e que concorressem para a execução dos objetivos do fundo comunitário FEINPT. Esta Ação visou apoiar o desenvolvimento de projetos de investigação e a elaboração de estudos que promovessem um melhor conhecimento da realidade e das políticas públicas em Portugal, tendo em vista a melhoria contínua das medidas a desenvolver nesta área, e o reconhecimento de boas práticas no acolhimento e integração de cidadãos nacionais de países terceiros.

Concluídos os sete estudos apoiados ao abrigo desse financiamento, e tendo os mesmos chegado a reflexões e recomendações importantes para a política pública de integração de imigrantes, embebidos do mote deste Observatório das Migrações - “conhecer mais para agir melhor” -, este volume 57 é a primeira publicação que resulta desses estudos.

Este estudo procurou melhor conhecer os caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior, reconhecendo-se as omissões de estudo nesta vertente. Desde logo o estudo procurou fazer um balanço das políticas públicas educativas das últimas décadas, destacando o papel de alguns programas e medidas no combate ao abandono escolar precoce e à promoção da integração a longo prazo no sistema educativo português. Entre esses programas e medidas, as autoras realçam os impactos positivos que assumem três áreas de intervenção que estão sobre a coordenação deste Alto Comissariado para as Migrações: (1) o Programa Escolhas; (2) a Equipa que teve a sua génese no Secretariado EntreCulturas, e (3) algumas medidas subjacentes aos anteriores *Planos para a Integração de Imigrantes* e ao atual *Plano Estratégico para as Migrações*. As autoras realçam também, porém, algumas lacunas e dificuldades que persistem para uma melhor acessibilidade dos estudantes descendentes de

imigrantes dos PALOP ao Ensino Superior, ou que assegurem caminhos alternativos de mobilidade social ascendente que se autonomizem da classe social dos ascendentes desses estudantes. Com o enquadramento deste Observatório das Migrações que assume preocupações de investigação-ação, torna-se pois relevante refletir e debater as recomendações que as autoras trazem neste estudo, ainda que baseadas em apenas 17 entrevistas com estudantes, o que, naturalmente, limita a capacidade de extrapolação dos resultados aqui apresentados.

Complementarmente, este estudo deve ser, desde logo, balizado pelos resultados robustos e atualizados da última edição do PISA (*Programme for International Student Assessment*), promovido pela OCDE, que destacam as melhorias profundas dos resultados dos alunos em Portugal (país que mais melhorou os resultados por comparação aos restantes países analisados), reduzindo-se a distância entre os resultados dos imigrantes e dos restantes estudantes integrados no sistema educativo português: em 2006 os estudantes imigrantes tinham um resultado, em média, inferior em 54,9 pontos ao dos colegas sem um percurso migratório; já no PISA de 2015, esta diferença reduz-se para 15,7 pontos, o que é cerca de um terço da média da OCDE (43). Esta redução de 39,1 pontos na diferença entre os dois grupos de alunos é a maior de todas as registadas no estudo e supera em 30 pontos a média internacional. Esta comparação de Portugal com outros países ajuda-nos, assim, a fazer o *zoom* do que o país tem ainda a aperfeiçoar, mas também o que já tem vindo profundamente a melhorar, devendo realçar-se igualmente o que de positivo se tem registado no país.

PEDRO CALADO

ALTO-COMISSÁRIO PARA AS MIGRAÇÕES

NOTA DA COORDENADORA DO OM

A equipa coordenada por Teresa Seabra retoma o tema da educação dos imigrantes e descendentes de imigrantes, voltando a contribuir para este Observatório com um novo estudo. O estudo da presença de imigrantes e descendentes de imigrantes no sistema escolar português (tal como noutras sociedades de acolhimento) tem sido muito marcado por investigações acerca das trajetórias de insucesso escolar ou de abandono escolar. As autoras neste estudo procuram romper e contrariar essa tendência, analisando a integração escolar na perspetiva dos determinantes que conduzem a trajetórias ‘improváveis’ (designação das autoras) ou de contra tendência entre imigrantes e descendentes de imigrantes no Ensino Superior em Portugal. A equipa analisa estes casos - ainda que singulares - de forma hábil, identificando quatro perfis tipo diferenciados no acesso ao ensino superior, não descurando a influência tanto de fatores e características individuais, como das estratégias familiares e das dinâmicas macroestruturais que também interferem nesses percursos escolares.

A mais-valia deste estudo está exatamente em não se cingir apenas a uma monitorização da influência das dimensões socioeconómicas (ou de classe social) e das condições familiares (e.g. educação dos pais, contexto familiar, língua, capital social) dos indivíduos - recorrentemente mais estudadas na literatura -, mas realçar também o papel que os fatores estruturais e institucionais podem assumir nos percursos escolares e académicos dos descendentes de imigrantes até ao (e no) Ensino Superior, assumindo um debate em torno da interferência das políticas educativas e de integração desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas nesse universo de estudantes. As autoras apresentam uma cronologia de legislação, de ações e de iniciativas nacionais desenvolvidas entre 1976 e 2015 no ensino básico, secundário e superior que, direta ou indiretamente, influenciaram o percurso dos imigrantes e dos descendentes de imigrantes no sistema educativo português. Essa análise muito detalhada e relevante contribui não apenas para caracterizar o panorama nacional, mas também assume-se útil para a reflexão de decisores políticos atendendo a que as autoras elencam alguns dos que consideram ser os impactos desses enquadramentos no universo em estudo.

Portugal tem assistido a um aumento expressivo da procura do seu sistema de Ensino Superior por estudantes internacionais. Como analisámos na Coleção Imigração em Números deste Observatório das Migrações, na última década os estudantes com nacionalidade estrangeira inscritos no

Ensino Superior duplicaram (eram 16.155 no ano letivo de 2003/2004, passando para 33.283 no ano letivo de 2013/2014), refletindo a captação de estudantes pelas universidades portuguesas num contexto de internacionalização e competição a nível mundial por estudantes, aliado à preocupação do país transpor para o contexto nacional as diretivas comunitárias em matéria de atração de estudantes estrangeiros. Embora ao longo da última década se tenha mantido a sobre representação dos estudantes estrangeiros de países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), justificada também pela existência de acordos com esses países, – perfazendo 51,7% no ano letivo 2013/2014 –, nesse universo de estudantes universitários, têm vindo a perder importância relativa os estudantes de nacionalidade dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). No ano letivo de 2003/2004 os alunos dos PALOP representavam 57% do total de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Superior em Portugal, passando dez anos depois a representar apenas 24% (menos de metade). Vários fatores poderão estar a contribuir para o decréscimo dos alunos dos PALOP no Ensino Superior português: por um lado, a aquisição da nacionalidade portuguesa por esses alunos (muitos deles descendentes de imigrantes) – o que faz desaparecer estes “novos cidadãos” desses dados oficiais por deixarem de ser estudantes estrangeiros –; e, por outro lado, pelo crescimento do número de estabelecimentos de Ensino Superior nos PALOP.

Os percursos desses “estudantes internacionais” ou “estudantes em mobilidade” que chegam a Portugal para integrar o Ensino Superior têm sido estudados. Este estudo traz, porém, um tema de estudo inédito e pouco estudado pela dificuldade de dispor de informação oficial acerca deste universo: analisa a “chegada” de descendentes de imigrantes dos PALOP ao Ensino Superior, depois do seu percurso escolar em Portugal. Deve, pois, realçar-se o que diferencia este universo do anterior: ao contrário do universo anterior que inclui estudantes estrangeiros que vieram para Portugal integrar o Ensino Superior, este último universo inclui jovens descendentes de imigrantes, maioritariamente já com nacionalidade portuguesa, que fizeram o seu percurso escolar em Portugal.

Como as autoras realçam, sendo Portugal um país recente de imigração só já neste século XXI os descendentes de imigrantes residentes no país têm a “idade esperada” de frequência no Ensino Superior. Ora sendo alertado em inúmeros inquéritos internacionais (e.g. PISA; TIMMS; PIRLS) que os imigrantes tendem a apresentar globalmente situações de distanciamento face aos desempenhos escolares e académicos dos autóctones das sociedades de acolhimento, este estudo é um

importante (e inédito) passo para melhor se conhecer a realidade dos percursos escolares dos descendentes até ao Ensino Superior e refletir sobre a trajetória académica destes alunos enquadrada tanto pelos contextos sociais e económicos em que esses se inserem, como identificar os determinantes do contexto legal e institucional português (a “estrutura de oportunidades”).

Este estudo assume-se, pois, como um primeiro passo para a abordagem deste tema do acesso e da inserção dos estudantes descendentes de imigrantes no Ensino Superior, tema que certamente merecerá cada vez mais a atenção de académicos e decisores políticos em Portugal. Bem-haja por isso a esta equipa por este primeiro passo!

CATARINA REIS DE OLIVEIRA

COORDENADORA DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES

CAMINHOS ESCOLARES DE JOVENS AFRICANOS (PALOP) QUE ACEDEM AO ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

Se considerarmos que é a partir de 1975 que a mobilidade de pessoas entre Portugal e os PALOP passa a ser enquadrada nos fenómenos de e/imigração entre estados-nação, em 2015, completa-se o 40.º aniversário da independência dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), assim como da imigração africana em Portugal (Machado, 2009).

Cada vez mais os estudantes de origem africana no ensino superior serão descendentes de imigrantes africanos fixados há várias décadas em Portugal, principalmente a partir dos finais da década de 1980 e ao longo da de 1990, período de forte incremento e diversificação da imigração africana (Machado, 2009; Baganha e Góis, 1998/99). Passados cerca de 25 anos, muitos dos seus descendentes (parte deles nascidos em Portugal e outra parte nascida no estrangeiro; uns com nacionalidade portuguesa, outros com nacionalidade estrangeira) estarão hoje em idade de frequentar o ensino superior. Essa ‘geração’ foi, de certa forma, o público-alvo das políticas públicas de inclusão social e escolar de imigrantes que se iniciam na década de 90.

A emergência de um contingente de afrodescendentes no ensino superior não se deve apenas a questões demográficas, como também ao facto de, num plano mais geral, estar a decorrer, desde a década de 90, um processo de expansão e reconfiguração social do ensino superior, assim como do ensino secundário (entre outros, Martins, Mauritti e Costa, 2007; Vieira, 2007; Martins, 2012). Mas falta saber qual a dimensão do *gap* nos níveis de acesso ao ensino superior entre jovens afrodescendentes e de origem portuguesa; se, em termos longitudinais, o ritmo de crescimento do acesso ao ensino superior é idêntico entre os dois segmentos juvenis; e se ao nível das orientações e dos resultados académicos no ensino superior persistem desigualdades entre esses grupos.

Tanto em termos absolutos, como relativos (por comparação aos fluxos de mobilidade internacional de estudantes do Brasil e da União Europeia), o peso dos estudantes estrangeiros de origem africana no ensino superior tem vindo a decrescer acentuadamente, ao arrepio da crescente internacionalização que o ensino superior português, tal como outros países europeus, tem vindo a conhecer. As causas serão muitas, entre elas o aumento da oferta de ensino

superior nos países da origem desses estudantes; a entrada em cena de outros contextos internacionais de ensino superior atrativos para os estudantes africanos; o aumento substancial de estudantes internacionais de outras origens em Portugal com a consequente quebra do peso relativo dos estudantes internacionais do continente africano.

Aquela tendência de decréscimo dos descendentes de africanos que os números relativos a estudantes estrangeiros deixam vislumbrar é, contudo, contrária à de uma outra e emergente modalidade da presença afrodescendente no ensino superior português.

Quer as pesquisas, quer os mecanismos de política têm dado sobretudo atenção aos trajetos dos descendentes de africanos no ensino básico e secundário. Contudo, tendo em conta o calendário da imigração africana em Portugal, os conhecidos obstáculos à inclusão escolar destes públicos, de que damos conta ao longo desta pesquisa, e a centralidade do ensino superior no quadro das sociedades contemporâneas, do conhecimento e informação, interessa cada vez mais estender esse debate e intervenção no domínio da inclusão educativa ao nível do ensino superior.

Sabe-se pouco sobre os percursos escolares destes alunos e a sua inclusão social no ensino superior, sendo esta realidade ‘emergente’ o objeto de pesquisa deste estudo. Lembramos que as estatísticas da educação sobre esta realidade são redutoras na medida em que consideram apenas a nacionalidade do estudante, fazendo, deste modo, desaparecer parte do contingente de alunos afrodescendentes (todos os que adquirem a nacionalidade portuguesa). Assim, pretendeu-se responder às seguintes: Qual a estimativa e evolução do número desses estudantes no ensino superior? Que tipo de orientações escolares são seguidas (tipo de ensino; natureza dos estabelecimentos; áreas de formação) no ensino superior, mas também que trajetos escolares passados (resultados e orientações escolares) estão a montante dessa entrada no ensino superior? Como se caracterizam as condições socioeconómicas desses jovens e como é que afetam o seu ingresso no ensino superior? Nos casos de maior vulnerabilidade socioeconómica, como são construídos e experienciados esses trajetos escolares?

Vários indícios permitem antever que o acesso dos afrodescendentes encontra obstáculos à entrada e dentro do ensino superior, mas também bem a montante dessa fase. Partindo do que

se sabe ser o perfil socioeconómico destes jovens (entre outros, Machado et al., 2005; Seabra, 2010; Mateus, 2014; Roldão, 2015), pode-se antever maiores dificuldades em assegurar as despesas associadas à frequência universitária (propinas, materiais de estudo, deslocações, etc.), ou em manter uma dedicação exclusiva aos estudos. Inúmeras pesquisas têm também dado a conhecer que, a montante, os alunos de origem africana, sobretudo os descendentes de imigrantes cabo-verdianos, estão mais vulneráveis ao insucesso escolar no ensino básico e secundário (Casa-Nova, 2005; Marques et al., 2005) e, ainda que a neutralização do “efeito de classe” atenua as diferenças face aos autóctones, a posição de relativa desvantagem mantém-se (Seabra, 2010; Roldão, 2015), algo que, segundo alguns autores, só poderá ser ultrapassado se a instituição escolar for mais atenta à especificidade e diversidade étnica dos alunos (Cortesão e Pacheco, 1991; Cortesão e Stoer, 1996; Leite, 2002; Ferreira, 2008).

Apesar da evidente existência de formas de diversificação escolar inclusivas (Abrantes, 2010 e 2011; Seabra et al., 2014), sabemos também que alunos afrodescendentes estão mais frequentemente inseridos em escolas do ensino básico e secundário de territórios profundamente marginalizados, assim como nas vias curriculares socialmente menos valorizadas e que mais dificilmente permitirão vir a aceder ao ensino superior (Seabra et al., 2011). Isso não se deve só a processos de exclusão de alguns grupos específicos e franjas mais instabilizadas das classes trabalhadoras, mas também a processos de fechamento social dos grupos mais favorecidos. Essa progressiva estratificação das escolas em distintos “circuitos de escolarização” (Ball et al., 1995), que vem ganhando contornos segregativos (Abrantes e Sebastião, 2010), representa “mundos à parte” entre escolas (Quaresma et al., 2012), mas também dentro da mesma escola através das estratégias de constituição de turmas (Van Zanten, 2012).

Em termos gerais, a pesquisa teve como objetivos principais: i) caracterizar a presença dos imigrantes e descendentes de imigrantes dos PALOP no ensino superior, “segmentos” em certa medida distintos por se referirem quer a estudantes internacionais dos PALOP, e que portanto fizeram boa parte do seu percurso escolar passado nos países de origem, quer a estudantes afrodescendentes cuja trajetória escolar se desenrolou em Portugal e ii) compreender a interação dos múltiplos processos, nas diferentes esferas da vida do jovem, que terão produzido a sua trajetória até esse nível de ensino. Com este conhecimento, pretende-se contribuir para um

maior conhecimento e uma intervenção política mais informada no domínio da inclusão escolar e social dos descendentes de africanos em Portugal no ensino superior.

A pesquisa desenvolveu-se com recurso a uma abordagem multi-método: i) uma vertente extensiva contemplou a análise de diferentes fontes secundárias de dados estatísticos – Recenseamentos Gerais da População; inquérito nacional de Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES, DGEEC/MEC); inquérito “Estudantes à saída do secundário 2009/10” do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES, DGEEC/MEC) (processo especificado no Capítulo 3) e ii) uma vertente intensiva que foi materializada na realização de entrevistas biográficas a jovens pertencentes a um ‘segmento’ específico dos imigrantes e descendentes de imigrantes dos PALOP, aquele que apesar das condições socioeconómicas adversas de partida, realizam trajetos de escolarização ‘bem-sucedida’ e ingressam no ensino superior (processo especificado no Capítulo 4 e guião no Anexo 1).

Complementarmente, foi realizada análise documental de legislação, ações e iniciativas nacionais dirigidas, direta ou indiretamente, aos jovens descendentes de imigrantes, no domínio educativo (sistematizada no Capítulo 2) e realizadas entrevistas a representantes institucionais de instâncias do ensino secundário e superior (ver guião no Anexo 2): 2 responsáveis de escolas secundárias (uma pública e outra privada); um responsável dos serviços de Ação Social da Universidade de Lisboa; um representante do Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (ACM) e um de um gabinete de acesso ao ensino superior de uma universidade pública de Lisboa. O discurso destes interlocutores foi útil para enquadrar as trajetórias dos estudantes que acedem ao ensino superior, suas dificuldades e apoios de que são alvo, e será mencionado ao longo do texto sempre que entendermos oportuno.

O estudo que se apresenta está organizado em quatro grandes capítulos: começaremos por centrar a análise nos processos de produção de trajetórias escolares de sucesso escolar que poderão desembocar no acesso ao ensino superior, fazendo uma revisão (não exaustiva) da literatura disponível, realçando aquelas que têm sido identificadas como as principais dimensões explicativas dos percursos escolares e académicos dos descendentes de imigrantes (e.g. classe social, origem étnica, educação dos pais e contexto familiar, língua, contexto institucional

e contexto social); o segundo capítulo, focado no contexto institucional e legal português, procede ao levantamento e análise das políticas públicas de enquadramento e de integração dos imigrantes na sociedade portuguesa e seus descendentes, e em particular no sistema educativo; no terceiro, traça-se o *retrato* dos imigrantes dos PALOP e descendentes de imigrantes (com destaque para os afrodescendentes) no sistema educativo português, numa análise diacrónica que compreende os últimos 20 anos; no último, damos conta dos depoimentos recolhidos nas entrevistas biográficas realizadas aos jovens, desenvolvendo uma síntese dos mesmos e simultaneamente devolvendo ao leitor a singularidade de cada um destes caminhos, através dos retratos sociológicos que elaborámos.

Na fase final, apresentam-se as principais conclusões da pesquisa e elaboram-se algumas recomendações decorrentes do estudo que poderão contribuir para as políticas públicas de inclusão escolar no ensino superior e para o alargamento dos seus públicos.

CAPÍTULO 1.

CAMINHOS ESCOLARES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: CONDIÇÕES E TRAJETÓRIAS

1. A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

O incremento e diversificação significativos da imigração africana a partir do final da década de 80, assim como a vulnerabilidade socioeconómica e exclusão social de um contingente importante desta população, colocaram vários desafios às escolas portuguesas, especialmente àquelas da área metropolitana de Lisboa. Após sensivelmente duas décadas em que as desigualdades sociais na escola ou a sua ‘democratização’ haviam sido analisadas especialmente pela ótica das classes sociais, mas também das diferenças inter-regionais, num país que revelava índices de escolarização baixos, entram para o debate científico e político da democratização escolar as desigualdades associadas à diversidade étnico nacional, orientando-se esta atenção para segmentos específicos da população imigrantes, designadamente africanos e seus descendentes.

As escolas são instituições chave na incorporação dos filhos de imigrantes, cumprindo em grande medida “*o processo de integração social intergeracional nas sociedades modernas*” (Walther e outros, 2002:79). É na escola que os mesmos adquirem e certificam as suas competências e capacidades para uma integração e participação plenas na vida social, esboçando percursos de mobilidade social dificilmente realizáveis por outra via.

A educação assume-se assim como um domínio clássico nos estudos sobre descendentes de imigrantes, focados na medição e explicação das experiências e trajetórias escolares, e onde o insucesso escolar tem uma presença persistente (se pensarmos nos grupos migratórios mais vulneráveis), mas de onde sobressaem também outras tendências. Predominam explicações que atribuem os baixos desempenhos a défices culturais, privação cultural, culturas de pobreza, descontinuidades culturais e diferenças culturais e linguísticas, teses amplamente debatidas

por Seabra (2009) ou Sebastião (2009) e, relativamente aos descendentes de imigrantes africanos e indianos, por Seabra (2010).

As perspetivas mais recentes em torno do sucesso escolar dos descendentes de imigrantes extravasam as teses culturalistas e constroem aparelhos de observação amplos, na tentativa de apreender, para além da singularidade da experiência migratória ou da pertença a uma origem étnico nacional particular, quer a agência individual e familiar, quer os efeitos institucionais. Sustentam-se num conjunto alargado de dimensões individuais, institucionais e sistémicas que geram um conjunto de padrões cumulativos de vantagem ou desvantagem (Kasinitz e outros, 2008; Vallet, 1996). Como afirmam Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2009: 65):

“as trajetórias académicas e a performance são determinadas de forma múltipla por uma alquimia de variáveis de origem familiar, tipo de escolas que os alunos imigrantes encontram, desafios de aquisição de uma segunda língua, envolvimento académico e suportes relacionais que, em conjunto, servem para impedir ou, ao contrário, reforçar a integração e adaptação”.

Parte significativa da explicação do insucesso destes alunos reside nas desigualdades socioeconómicas. Na análise da **classe social** contemplam-se os indicadores familiares de inserção laboral, rendimento ou a importância da situação perante o trabalho. Como afirma Vallet (1996), os resultados escolares dos descendentes de imigrantes assentam mais sobre as suas condições objetivas de vida – recursos económicos e culturais falíveis, do que sobre a sua origem nacional ou sobre a experiência de migração dos seus progenitores. Mas, como destacam Kao e Thompson, existe neste domínio “claramente um espaço para explicações que não se apoiem apenas na cultura ou classe social” (2003: 436), orientando o olhar analítico para outros fatores como as condições institucionais de escolarização e para o *efeito escola* (Seabra *et al*, 2014), para os processos de discriminação, ou para os modos de incorporação e receção (Portes, 1999; Portes e MacLeod, 1999; Portes e Zhou, 1993).

A **origem étnica** é uma dimensão omnipresente nestes estudos, remetendo para os fatores culturais – a descontinuidade entre princípios de socialização da família e da escola, por exemplo, ou para padrões de comportamento que têm consequências nos processos educativos, mas não só. A ligação à comunidade de origem assume também o estatuto de recurso. Uma parte importante da *teoria da assimilação segmentada* defende as suas vantagens: os jovens que mantêm ligação às

comunidades étnicas de origem dos seus progenitores (aculturação seletiva) terão melhores resultados do que aqueles que se assimilam mais rapidamente do que os seus progenitores ao estilo de vida americano (aculturação dissonante), destacando-se para este efeito fatores como a manutenção da língua de origem, certos hábitos de estudo frequentes no país de origem e a capacidade de vigilância das comunidades (Portes e Rumbaut, 2001; Portes, Fernandez-Kelly e Haller, 2008; Rumbaut e Portes, 2001). A solidariedade étnica pode resultar positivamente ou negativamente, dependendo dos recursos, informação e normas em circulação numa determinada comunidade.

Outra dimensão central na explicação do desempenho escolar é o capital de qualificação escolar familiar, ou a **educação dos pais** (Kao e Thompson, 2003; Kasinitz *et al*, 2008; Portes e MacLeod 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, e Todorova, 2008). Kasinitz *et al* (2008) identificam-no como o fator singular com maior peso na explicação dos resultados escolares, 4 vezes mais forte que qualquer outra característica familiar. Ainda no **contexto familiar**, encontramos referência aos recursos não materiais, como crenças, sistemas de valores ou rotinas. As expectativas parentais assumem um papel central na experiência escolar dos alunos (Gibson, 1995). Os progenitores variam consideravelmente no que diz respeito ao nível de escolaridade aspirada para os seus filhos, que ocupação profissional é considerada aceitável ou desejável e que importância tem a educação para a inserção nesta ocupação (Kasinitz e outros, 2008). Os estudos destacam também o tipo de *organização e estrutura da família*, identificando a vantagem dos grupos domésticos com os dois progenitores e considerando indicadores como número de familiares co-residentes (Portes e MacLeod 1999; Portes e Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001).

Vários estudos distinguem a importância do **género**, revelando que o sucesso escolar é mais significativo nas raparigas descendentes de imigrantes (Feliciano e Rumbaut, 2005; Portes e Rumbaut, 2001). As raparigas valorizam mais a experiência escolar, têm uma atitude mais positiva perante a escola e são alvo de mais elevadas expectativas por parte dos professores do que são os rapazes (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001).

A **língua** tem sido uma dimensão frequentemente abordada, como atributo cultural formal, uma marca específica de diferenciação, um recurso que se adquire, que se pode perder, ou manter,

onde vários registos podem articular-se e coexistir (Kristen e Granato, 2007; Matias, 2013; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Contudo, para além do entendimento da língua como 'atributo' dos indivíduos e famílias, é necessário perspectivá-la do ponto de vista da disponibilidade das instituições para acolher a diversidade linguística, independentemente da posição geopolítica dessas línguas e respetivos territórios de origem no sistema-mundo.

A aquisição de uma língua não materna, a manutenção da língua materna e a coexistência entre ambas apresentam desafios específicos e têm impactos nas trajetórias e resultados escolares. A perda da língua de origem dos pais é um fenómeno genericamente considerado negativo (por exemplo, nos estudos de Portes e sua equipa), mas é simultaneamente identificado com frequência nos alunos com trajetórias de sucesso (Kasinitz *et al*, 2008). A língua dificulta a performance dos descendentes de imigrantes nos exames nacionais (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova, 2008) e o bilinguismo fluente é considerado uma vantagem, associado a melhores resultados escolares e a aspirações mais elevadas (Portes e Rumbaut, 2001).

O **capital social** e a relação com os pares, professores e outros significativos, como redes de vizinhança e co-étnicas, são considerados recursos importantes na construção do sucesso escolar (Kao e Thompson, 2003; Portes e MacLeod, 1999; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001). Os pares podem constituir uma rede de apoio prático e emocional equivalente ao apoio providenciado nas famílias autóctones de classe média (Gibson e outros, 2004), tal como as relações positivas com os agentes escolares podem ter um impacto nos níveis de desempenho e na orientação académica dos descendentes (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco e Todorova, 2008). Outros autores destacam o importante papel das redes que permitem a circulação de informação e recursos, sobretudo quando heterogêneas do ponto de vista social Kasinitz *et al* (2008).

Do ponto de vista sistémico, salienta-se o efeito do **contexto institucional**, nomeadamente as condições escolares, decorrentes de dimensões como: o ambiente escolar (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001); o envolvimento escolar (a medida em que os estudantes estão ligados ao que estão a aprender, como estão a aprender e com quem estão a aprender) e das políticas de ensino da língua, a realização de programas comunitários, de mentoria, ou a qualidade das escolas (Kao e Thompson, 2003). Aponta-se uma maior vulnerabilidade destes alunos relativamente à qualida-

de dos ambientes escolares e às práticas de agrupamento dos alunos, práticas e processos com importantes riscos segregativos; tal como se assinala a dificuldade de transferência dos recursos escolares adquiridos pelas famílias nos contextos de origem (Kristen e Granato, 2007).

No contexto europeu, Crul e Schneider (2012) focam-se na importância e na variabilidade dos **arranjos institucionais**. Através de análises que observam as condições de integração escolar de um mesmo grupo de origem em vários países europeus, os autores salientam o impacto (negativo) de configurações dos sistemas educativos como o encaminhamento precoce para vias profissionalizantes, ou o resultado (positivo) da criação de vias alternativas de escolarização. A análise comparativa evidencia como este e outros aspetos, como o número de horas de contacto com o professor ou a dimensão das turmas, afetam todos os alunos, mas têm um efeito negativo reforçado no caso dos descendentes de imigrantes.

O **contexto social**, nomeadamente os “modos de incorporação” dos diferentes grupos (Portes, 1999; Portes e MacLeod, 1999; Portes e Zhou, 1993) ou o “*ethos* de receção” cultural e simbólico que estes encontram (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001), também são convocados nesta literatura. Remetem diretamente para outra questão em foco, a *discriminação*, quer nos processos educativos, envolvendo uma mistura complexa de políticas e práticas que incluem as perceções e expectativas dos professores, outros agentes escolares e pares, quer os valores implícitos nas políticas ou a parca representação dos alunos descendentes nas estruturas de representação (Kristen e Granato, 2007; Holdaway, Crul e Roberts, 2009) que, nas sociedades de acolhimento, podem facilitar ou obstaculizar a prevalência de estereótipos. A discriminação racial, os efeitos segregativos ao nível da residência em territórios vulneráveis e estigmatizados e a frequência de escolas pobremente posicionadas nas hierarquias e *rankings* escolares contribuem de modo cumulativo para um reforço da desvantagem dos descendentes de alguns grupos de imigrantes e não outros.

Na literatura mais recente desenvolveram-se um conjunto de teorias de médio alcance e conceitos para explicar os padrões identificados nas trajetórias escolares dos descendentes. Sob a designação de *vantagem imigrante* e *paradoxo imigrante* aparecem as evidências de vantagem dos descendentes nos EUA em alguns indicadores de progressão escolar, como melhores re-

sultados em condições socioeconômicas de desvantagem, altas aspirações educativas, vantagens metacognitivas decorrentes do quadro de referência dual, competências para desenvolver relações em territórios não familiares e habilidade para *navegar em circunstâncias difíceis* (Kasinitz et al 2008); Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001 e 2009). Esta vantagem é também designada através do termo “paradoxo imigrante”, com dois sentidos distintos: o declínio da performance escolar e das aspirações após uma vantagem inicial, ao longo do aumento do período de residência no país de acolhimento (Fuligni, 1997; Portes e Rumbaut, 2001); ou o sucesso escolar conseguido não obstante a condição de desvantagem social e econômica, algo que seria explicável pelos recursos pré-migratórios, na coesão e na heterogeneidade social nas comunidades de pertença (Zhou, 1997).

Alguns investigadores consideram ainda existência de um *otimismo imigrante*, decorrente da experiência migratória, que contribui para a explicação de melhores resultados escolares entre os descendentes em circunstâncias mais difíceis. É o caso de Kao e Tienda (1995, 1998), que defendem que as famílias imigrantes têm expectativas mais altas que as famílias autóctones, com repercussões no sucesso escolar. Esta tese da ética do sacrifício é também identificada por Portes e Rumbaut (2001), que a designam como “impulso imigrante” (*immigrant drive*), ou expressa na ideia de ‘orientação positiva face à escolaridade’ (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2009).

É preciso acautelar essas teses tendo em conta por um lado, as origens étnico nacionais específicas que estão agregadas por debaixo do chapéu ‘imigrantes’ e por outro, a própria posição geopolítica dos países de acolhimento face aos territórios de origem desses imigrantes. Na pesquisa de Roldão (2015), por exemplo, os descendentes de africanos nascidos em Portugal, revelam melhores resultados escolares que os jovens de origem africana que migraram eles próprios. Essa mesma pesquisa revela que, em termos relativos, os ‘trajetos de contratendência’, isto é, trajetos escolares bem sucedidos apesar das adversidades, são menos frequentes entre os jovens africanos e descendentes de africanos do que entre os autóctones. Também as análises do PISA (2011) indicam que os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, em termos gerais e agrupando os diferentes subgrupos, tendem a estar sub-representados na categoria que designam como “resilientes”. Outras pesquisas internacionais que discutimos no sub-ponto seguinte também não corroboram a referida tese (European Commission, 2011; OECD, 2006; OECD, 2010a; OECD, 2010b).

No sentido oposto, a tese da cultura oposicionista é desenvolvida pelo antropólogo John Ogbu (2003; Gibson e Ogbu, 1991), que distingue as orientações face à educação nas minorias voluntárias (imigrantes) e involuntárias através de um modelo cultural-ecológico (*cultural-ecological theory*). O desempenho escolar das minorias é, neste modelo, influenciado por dois conjuntos de fatores: o tratamento a que as minorias são sujeitas na escola e na sociedade em geral; e as dinâmicas das comunidades minoritárias (atitudes, crenças e comportamentos no domínio da educação). O insucesso escolar decorre das baixas expectativas de recompensa do esforço educacional em contexto de discriminação, dando lugar a atitudes oposicionistas e à disseminação da ideia de que ter sucesso escolar requer uma assimilação profunda e descaracterizadora: “agir como um branco” (*acting white*) (Fordham e Ogbu, 1986). Noutro trabalho, Gibson desenvolve a tese da “acomodação sem assimilação” ou seja, identifica nos padrões de adaptação de alguns grupos minoritários (como os de origem indiana) processos de aculturação não assimilativos, mas antes de coexistência, de competências na cultura dominante e manutenção da identificação social primária (1988: 170).

Estas teorias devem ser lidas tendo em conta a especificidade dos fluxos migratórios e diversidade étnico racial nos EUA que, desde logo, não foi metrópole de um império colonial centenário, como acontece nos casos de Inglaterra, França e Portugal, por exemplo, e que hoje têm que lidar com o que se pode considerar ‘contra-refluxo’ dos trânsitos coloniais.

Em Portugal têm igualmente sido observadas as dinâmicas de desempenho escolar, as condições de sucesso e insucesso e a temática linguística. Relativamente às condições e experiências escolares, salientam-se as análises sobre os resultados escolares (Casa-Nova, 2005; Hortas, 2008; Justino e outros, 1998; Marques *et al*, 2005 e 2007, Seabra, 2010, Seabra e outros, 2011, Seabra e outros, 2014); as estratégias educativas familiares (Seabra, 1999); ou a diversidade étnica dos públicos escolares e a vulnerabilidade de alguns grupos específicos ao insucesso, explicada pelas descontinuidades culturais, e defendendo uma instituição escolar atenta à especificidade e diversidade étnica dos alunos (Cardoso, 1996; Cortesão e Pacheco, 1991; Cortesão e Stoer, 1996; Ferreira, 2008; Leite, 2002; Paes, 1993; Santos, 2004).

Incluem-se também os discursos dos professores sobre a integração das crianças de origem estrangeira (sobretudo africana), assinalando visões deterministas do insucesso, atribuído a

causas exógenas à escola; e inércia, desvalorização e expectativas negativas (Angeja, 2000; Milagre e Trigo-Santos, 2001).

Nesta produção assumem particular interesse as pesquisas extensivas que conciliam o olhar sobre várias dimensões sociais, identitárias, étnicas, culturais e institucionais de integração. Vala e outros (2003), por exemplo, desenvolveram um estudo extensivo sobre os jovens ‘negros’ com origem nos PALOP, que percorre domínios como as identidades, as transições entre a escola e o trabalho, ou as percepções de discriminação e justiça. Os resultados apontam tendencialmente para a existência de uma desvantagem socioeconómica significativa, um *ethos* valorizador da escolaridade, um sucesso escolar contido, uma entrada precoce no mercado de trabalho e uma maior cumulatividade estudantil e laboral (Ferreira, 2003).

Marques e outros analisaram a integração dos jovens descendentes de imigrantes na sociedade do conhecimento, no município de Oeiras (2005, 2007). Realçam a significância das características socioeconómicas e do género; o peso do lugar de nascimento; a infoexclusão de um segmento destes jovens; e os ganhos decorrentes da convergência entre escola e família (ou comunidade alargada) na promoção do sucesso escolar. Os autores ressaltam ainda a importância da coesão comunitária para responder à incapacidade do sistema de ensino (a ‘fraqueza’ do estado) para reduzir as desigualdades educacionais dos jovens descendentes de estratos socioeconómicos baixos (Marques e outros, 2007).

Seabra, analisando o peso da etnicidade por relação com outras variáveis estruturais concluiu, sobre os descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana e indiana, que “o sucesso escolar aparece associado a um quotidiano apoiado na mobilização da família, dos professores e do próprio aluno – nenhuma variável [isoladamente] tem o estatuto de condição suficiente para a produção do êxito escolar” (Seabra, 2010:259). Esta ideia de efeito conjugado tem sido reiterada num conjunto de outros trabalhos que partem quer dos dados oficiais disponíveis, quer da informação recolhida através da aplicação de dois inquéritos extensivos, focados na heterogeneidade que caracteriza os descendentes de imigrantes em Portugal, nos padrões que marcam as suas trajetórias e experiências escolares, e na forte relação que existe entre estes padrões e as propriedades familiares, nomeadamente os capitais escolares, mais do que ou-

tros fatores como a diferença étnica (Mateus, 2014; Seabra, 1999 e 2010; Seabra e outros, 2011). Nestes assinalaram-se, ainda, uma persistente vantagem feminina e a permanência da desigualdade de resultados em alguns grupos, que direciona **a análise para as condições e contextos institucionais**.

Mateus, por exemplo, relativamente a este último aspeto, evidencia a forma como as condições de seleção e alocação nas ofertas possibilitadas pelos sistemas de ensino são fortemente reguladoras dos processos de transição para a vida adulta e atesta “o *papel da realidade educativa na produção e reprodução dos percursos individuais*” (2014: 354). As orientações de futuro dos jovens de origem estrangeira estão intimamente relacionadas com a sua experiência escolar (número de reprovações e classificações médias), reforçando o papel da escola no processo de integração social destes jovens. A navegação entre as diferentes opções do sistema é particularmente difícil e penalizadora para os mesmos e os processos de orientação formal desenvolvidos nas escolas são ineficazes, penalizando duplamente os descendentes de imigrantes de países terceiros.

Fernando Luís Machado tem desenvolvido um trabalho sistemático de análise dos modos como os jovens descendentes são “jovens como os outros” (Machado, 1994; Machado e Matias, 2006; Machado, Matias e Leal, 2005). Através da análise dos resultados do projeto JODIA, envolvendo cerca de 1000 jovens descendentes de imigrantes de origem africana, o autor e a sua equipa verificam que os resultados escolares destes não são muito diferentes dos jovens em geral e que a desigualdade interna se deve mais a um “efeito de classe” que a um “efeito de cultura”. Os jovens inquiridos apresentam níveis de escolaridade muito superiores aos dos seus progenitores – e a escolaridade posiciona-os no quadro de experiência social dos seus pares autóctones (Machado, Matias e Leal, 2005: 698). Os processos de escolarização observados apresentam altas taxas de reprovação, são diferenciados segundo a classe social e são marcados por contrastes sociais e culturais (de onde sobressaem, pela negativa, os jovens de origem guineense e cabo-verdiana, afetados por aspetos concretos de contraste social como a diferença linguística e um menor capital cultural incorporado). Nas conclusões salienta-se a proximidade dos resultados escolares de descendentes de imigrantes e seus pares autóctones de igual nível social.

Genericamente, a literatura produzida em Portugal evidencia a existência de grupos em desvantagem escolar, com destaque para os descendentes de imigrantes cabo-verdianos, bem como um padrão de favorecimento das raparigas no desempenho escolar, que se mostram mais ambiciosas e com vivências mais positivas da escolaridade. Ainda que se trate de uma das imigrações mais antigas e que existam continuidades culturais importantes (ao nível da língua e da religião, por exemplo), é entre esses grupos (e no dos alunos de origem brasileira), curiosamente com maior proximidade cultural por via do passado colonial, que os sinais de exclusão escolar parecem ser maiores. Apesar de se verificar que, em termos estatísticos, a maior vulnerabilidade escolar desses grupos se deve ao capital escolar das famílias e sua origem de classe (entre outros, Machado, Matias e Leal, 2005; Marques e Martins, 2005; Seabra, 2010), é preciso cada vez mais entender de que forma essas desigualdades são também fruto de processos de segregação étnico racial, principalmente na região de Lisboa (Malheiros, 1998); discriminação étnico racial (subtil/flagrante; consciente/inconsciente) por parte dos agentes escolares; mas também formas de representação desvalorizadas e/ou distorcidas desses grupos e sua relação histórica com a sociedade de acolhimento (Araújo e Maeso, 2010).

2. TENDÊNCIAS A PARTIR DOS INQUÉRITOS INTERNACIONAIS

Alguns dos dados mais expressivos sobre as características e a qualidade dos processos de escolarização dos descendentes de imigrantes são o resultado setorial de inquéritos internacionais padronizados, como o PISA, o TIMMS ou o PIRLS¹, onde a nacionalidade dos progenitores e o local de nascimento passaram a ser incluídos, visando a caracterização do *background* migratório. A produção é extensa e diacrónica, centrada no desempenho, nos seus fatores explicativos e nas condições familiares e institucionais, contudo, nestas pesquisas os diferentes segmentos de imigrantes e seus descendentes são considerados conjuntamente.

No quadro de comparação internacional, Portugal surge genericamente numa situação de desvantagem nos desempenhos (consonante com aquilo que acontece na população escolar mais alargada) e em posição intermédia nas iniciativas visando o melhoramento das condições escolares de aprendizagem destas populações, mas está também entre os sistemas

¹ Respetivamente, “Programme for International Student Assessment” (PISA), “Trends in International Mathematics and Science Study” (TIMMS) e “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS).

educativos onde as desigualdades socioeconómicas parecem ter maior peso nas diferenças de resultados.

Estes estudos destacam uma prestação escolar maioritariamente mais favorável dos nativos filhos de imigrantes (segunda geração), por comparação com os filhos de imigrantes nascidos no estrangeiro (primeira geração); e ambos geralmente abaixo dos seus pares nativos; com diferenças médias que se mantêm entre 2000 e 2009 (European Commission, 2011; OECD, 2006; OECD, 2010a; OECD, 2010b). Portugal é um dos países onde não existem diferenças significativas entre ambos os grupos de descendentes de imigrantes (OECD, 2012b). Esse dado não pode deixar de ser interpretado tendo em conta a grande diversidade étnico nacional e contraste socioeconómico dos grupos aí considerados. Por exemplo, pensando no caso português, a imigração está tanto ligada às situações de pobreza e marginalização mais avançadas da sociedade portuguesa; como às elites internacionais residentes no país.

As diferenças de desempenho entre os ‘estudantes imigrantes’ e os nativos não podem ser explicadas apenas com base nas características dos estudantes, salientando-se a importância das respostas institucionais. Os descendentes de imigrantes apresentam níveis de sucesso escolar semelhantes aos seus pares autóctones nos países que têm um forte programa de suporte de línguas, com regras e objetivos bem definidos, como a Austrália, o Canadá, a Irlanda e a Nova Zelândia (OECD, 2006; OECD, 2010a). O facto de a língua falada em casa ser diferente da língua de instrução apresenta-se como um obstáculo significativo ao sucesso (OECD, 2012b).

Nos resultados escolares encontram-se a influência das condições socioeconómicas e capitais escolares dos países. Quando se igualam as mesmas, as discrepâncias entre estes alunos e os seus pares autóctones diminuem substantivamente, mas não desaparecem (OECD, 2010a). No entanto, também se encontram proporcionalmente aos pares nativos entre os *top performers* em países como Portugal, EUA, ou Canadá, entre outros (OECD, 2012b). Em geral, os alunos com origem imigrante revelam atitudes positivas relativamente à aprendizagem, menor probabilidade de frequentar a educação pré-escolar; acesso mais restrito à educação de qualidade; maior probabilidade de repetição de um ano escolar; de ingressar numa fileira vocacional; maior propensão para o abandono antes de terminar o ensino secundário; e maior probabilidade

de de frequentar escolas com pares de origem menos privilegiada (OECD, 2006; OECD, 2010a). O *tracking* precoce (encaminhamento para fileiras educativas diferenciadas dentro do sistema de ensino) é especialmente penalizador para estes alunos (OECD, 2010d).

Os alunos nascidos no estrangeiro estão mais representados nos níveis mais baixos de performance a leitura, matemática e ciência do que a população total (com diferenças médias de 10 pontos entre ambas) e os rapazes numa situação menos favorável que as raparigas (European Commission, 2011). A idade de chegada ao país de acolhimento parece ser crítica. Quanto mais tarde o aluno chega ao país de residência, mais baixas serão as suas competências de leitura aos 15 anos de idade (OECD, 2010a).

Os estudos assinalam ainda que existe uma sobre representação destes estudantes em escolas para alunos com necessidades especiais e uma categorização frequente dos mesmos como portadores de necessidades especiais, demonstrando dificuldade na distinção entre dificuldades de linguagem e dificuldades de aprendizagem e a utilização de procedimentos de avaliação desadequados, bem como práticas de segregação (European Commission, 2011).

Um relatório recente da OECD revela ainda que, genericamente, e apenas com exceção da Austrália e do Canadá, em todos os países a probabilidade de os jovens de origem imigrante realizarem uma trajetória até ao ensino superior é menor do que a dos seus pares nativos (OECD, 2015). A probabilidade é baixa mesmo entre os jovens chegados aos países de acolhimento antes dos 15 anos e é ainda mais baixa para jovens com origem em países terceiros. Pelo contrário, em países com fluxos elevados de imigrantes hiper qualificados, como Austrália, ou naqueles onde a imigração proveniente de outro país europeu é significativa (como a Dinamarca ou a Noruega), a proporção de jovens chegados depois dos 15 anos que atingem um grau de ensino superior chega a ser mais elevada do que a dos jovens descendentes que aí fizeram a maioria da sua escolarização. Neste indicador, a obtenção de um grau de ensino superior, as raparigas apresentam vantagem.

Desta produção analítica resulta um conjunto de propostas que salientam, entre outros, a necessidade de um equilíbrio entre medidas universais para todos os alunos e medidas dirigidas

aos “alunos imigrantes” e descendentes de imigrantes, a monitorização dos grupos (garantindo a adequação das medidas); a cooperação entre diferentes ministérios; a regionalização das intervenções; a atenção às experiências escolares anteriores; o investimento no aconselhamento e orientação nas transições entre diferentes ciclos de ensino; e o foco nas necessidades específicas dos alunos, mais do que no estatuto de “filhos de imigrantes” (OECD, 2010a).

3. ENSINO SECUNDÁRIO: DEMOCRATIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

O ensino secundário tem vindo a ganhar, nas últimas décadas, no contexto nacional e internacional, uma centralidade reforçada. Se, por um lado, se assiste à massificação da procura, do acesso e da multiplicação dos diplomas neste nível de ensino, e ao seu estabelecimento progressivo como grau de escolaridade mínima obrigatória, por outro, paradoxalmente, parece dar-se o reforço das modalidades de seleção e distribuição hierarquizada dos alunos, reconfigurando desigualdades (Dubet e Duru-Bellat, 2000).

Os títulos escolares afirmaram-se progressivamente como base de empregabilidade, configurando uma procura inflacionista, associada à demanda de mobilidade social (Azevedo, 2000; Grácio, 1997) e a uma “incondicional conversão ao desígnio escolar” (Vieira, 2005: 526), nomeadamente entre as famílias com menos recursos e tradicionalmente mais distanciadas dos processos de escolarização avançados.

Ao nível europeu, este nível de ensino organiza-se através de uma diferenciação de percursos institucionais possíveis: a arquitetura dos sistemas pode classificar-se segundo a relação entre os diferentes perfis de oferta e o grau de equivalência entre as certificações finais, seguindo duas lógicas: os modelos bipartidos (diferentes percursos, diferentes certificações), ou compreensivos (diferentes percursos, certificações equivalentes) (Mateus, 2000 e 2014). As vias não têm o mesmo valor social simbólico e os pontos de finalização conduzem a posições sociais diferenciadas, cruzando funções seletivas e funções promocionais, ou de mobilidade (Azevedo, 2000). Trata-se por isso não só de um contexto institucional para a expressão de competências e projetos individuais herdados ou elaborados, mas também de uma matriz ativa de distribuição social (Duru-Bellat, 2002).

As vias são também “diversificadas face às reais capacidades de ‘transportar’ os estudantes para o ensino superior” (Martins, 2012:59); e o seu efeito é visível, por exemplo, nas análises comparativas sobre a proporção de alunos que chega ao ensino superior por “vias não tradicionais”, fenómeno que abrange cerca de um terço dos alunos inquiridos no Eurostudent na Suécia e em Espanha, colocando Portugal numa posição intermédia (8,9%) e apresentando vários países com valores muito marginais. Análises comparativas recentes indiciam uma progressiva predominância da opção pelo ensino profissional relativamente ao ensino geral (Martins, 2012).

Em países com sistemas de ensino secundário altamente diferenciados e hierarquizados (como a Alemanha, a Áustria ou a Holanda), o tipo de escola e de opções frequentadas (por escolha ou alocação) são determinantes das aspirações dos estudantes (Buchmann e Dalton, 2002). Mateju *et al* (2007), através de uma análise de dados estatísticos da OECD do domínio da educação, estabeleceram uma associação entre a estratificação, a especificidade vocacional, a permeabilidade e a abertura dos sistemas de ensino e as aspirações individuais de prosseguimento para o ensino superior. Os autores salientam que as variáveis individuais e de *background* social são ativadas diferenciadamente pelos diferentes perfis sistémicos e estruturais nacionais, demonstrando que a configuração do ensino secundário tem um impacto maior do que a configuração do ensino superior na formulação das orientações dos alunos. Similarmente, Buchmann e Park (2009), a partir dos dados do PISA, examinaram o impacto da classe social nas orientações de futuro dos alunos em 5 sistemas educativos de elevada estratificação (Áustria, República Checa, Alemanha, Hungria e Holanda). A classe social revelou-se altamente preditiva da alocação escolar e do tipo de escola frequentada e este último fator condicionou fortemente as orientações dos alunos, conferindo às mesmas um realismo que pode ser visto ora como uma vantagem em termos de racionalidade e adequação ao mercado de trabalho, ora como um bloqueio ao desenvolvimento do potencial humano e um refreamento precoce dos destinos possíveis.

As orientações são ainda influenciadas pelo nível socioeconómico da escola e a sua média de sucesso (Frost, 2007). As escolas secundárias podem influenciar a ambição dos estudantes através do que comunicam sobre o que é importante e sobre o que os estudantes precisam de colocar em prática para realizar a transição para o ensino superior, estreitando ou ampliando as escolhas curriculares disponíveis. Podem articular-se e providenciar ampla informação sobre,

a integração no ensino superior e/ou sobre a integração no mercado de trabalho. O que as escolas escolhem enfatizar e comunicar influencia os objetivos dos estudantes e as formas como estes os realizam (Schneider e Stevenson, 1999).

A diferenciação escolar expressa-se também nos processos de fechamento social dos grupos mais favorecidos e na marginalização de alguns grupos específicos e franjas mais instáveis das classes trabalhadoras, não obstante a existência de formas de diversificação inclusivas (Abrantes, 2010 e 2011; Seabra e outros, 2014). Essa progressiva estratificação das escolas em distintos “circuitos de escolarização” (Ball e outros, 1995), que vem ganhando contornos segregativos (Abrantes e Sebastião, 2010), representa “mundos à parte” entre e dentro das escolas (Quaresma et al., 2012).

O estatuto socioeconómico da família de origem ganha especial relevância nas análises sobre orientação no ensino secundário. A investigação mostra, de forma consistente, que este impacta nos níveis de educação secundários e avançados, marcando diferenças nos “modos, processos e pontos de engajamento com a educação e o mercado de trabalho” (Ball, Maguire e Macrae, 2000: 145). Trata-se de uma influência social incorporada progressivamente no valor escolar do aluno, refletida nas várias decisões escolares, e que se torna tanto mais forte quanto mais se avança na trajetória escolar (Duru-Bellat, 2003). A sua importância é reforçada em estudos como o de Van de Werfhorst (2002), realizado na Holanda, que encontrou diferenças consideráveis nas escolhas escolares segundo a classe social: os alunos das classes menos dotadas de recursos tendem a optar por vertentes de ensino vocacional e especializado (que o autor designa como “escolhas horizontais”), comprometendo desta forma as trajetórias de mobilidade social ascendente.

Na transição para o ensino secundário, o aluno tem um passivo de experiência e avaliação que determina como se irá projetar nos percursos disponíveis institucionalmente. A orientação é um processo mais complexo para os alunos com resultados médios ou fracos, onde a origem social, o sexo, entre outras variáveis, algumas delas escolares, como o “efeito escola”, “efeito turma”, a relação com os professores e as expectativas percebidas nos mesmos, ou as ofertas disponíveis, vão ganhar um peso mais determinante, que se prolongará até ao ensino superior, e que neste assumirá novas configurações (Duru-Bellat, 2002).

As desigualdades de escolha tendem, de resto, a pesar mais quanto mais elevado for o nível de escolaridade em que ocorrem, já que as desigualdades de resultados são “incorporadas progressivamente num valor escolar que é depois um dos parâmetros objetivos essenciais da escolha” (*idem*: 188).

Independentemente das condições sociais e escolares vulneráveis e dos constrangimentos ao desenvolvimento da capacidade projetiva e de planeamento, os alunos são, na transição para o ensino secundário, orientados, alocados ou levados a optar por uma fileira específica. A opção (ou a alocação) pelas vias vocacionais, entre os alunos de origem estrangeira, é um facto verificado amplamente na literatura internacional, que o designa sobretudo como um mecanismo de restrição da estrutura de oportunidades dos alunos provenientes de grupos minoritários, e de reforço da estratificação social. Considera-se que os tempos e modalidades de alocação e seleção podem ser particularmente penalizadoras para os alunos descendentes de imigrantes, já que estes podem precisar de mais tempo para se familiarizarem com a língua, as especificidades institucionais e para revelar o seu potencial de alunos (Crul e Schneider, 2009; Kao e Thompson, 2003; Kirsten e Granato, 2007).

A opção por diferentes vias de ensino não se baseia apenas nas prestações escolares dos alunos. As probabilidades de jovens etnicamente diferenciados, ou de grupos sociais com baixos recursos, optarem por uma via profissionalizante ou menos prestigiada indica a existência de outro tipo de condicionantes. Estereótipos em relação às potencialidades de determinados grupos de alunos, a procura de um ingresso mais rápido no mundo do trabalho, a falta de identificação com o sistema escolar, pressões por parte das famílias mais dotadas de recursos para o ingresso dos seus filhos nas fileiras mais qualificadas, entre outros, formam um quadro complexo e pouco linear face às capacidades reconhecidas nos processos escolares. A orientação escolar tende, por isso, a ser interpretada como um espaço de itinerários construído institucionalmente, passível de ser percorrido de modo desigual de acordo com os recursos escolares e socioculturais dos alunos (Mateus, 2002).

O nível de estratificação dos sistemas de ensino e os seus tempos e modalidades de transição afetam, em particular, os alunos descendentes de imigrantes. Os contextos de integração

(sobretudo institucionais) ajudam ou bloqueiam os percursos dos jovens descendentes. Crul e equipa dão como exemplo o caso dos turcos de segunda geração, cujo insucesso escolar na Alemanha é explicado através do background económico e as diferenças culturais. No entanto, quando o mesmo grupo é observado em diferentes cidades europeias, os níveis de sucesso escolar apresentam níveis de variação significativos (por exemplo, apenas 3% chegam ao ensino superior na Alemanha, por comparação com os 40% que o fazem na Suécia e em França), salientando a importância do contexto institucional (Crul e Schneider, 2010).

Na Europa, os arranjos institucionais, mais do que as características étnico nacionais, têm revelado um papel decisivo na promoção ou refreamento da integração escolar e profissional destes jovens (Crul e Schneider, 2009). A grande variação nos tempos, procedimentos e rigidez dos mecanismos de seleção é considerada um dos mais importantes mecanismos explicativos dos resultados escolares dos descendentes de imigrantes, ao lado da idade em que a educação começa, o número de horas presenciais de contacto com os professores durante a escolaridade obrigatória, o perfil de apoio e assistência disponível para os alunos de origem migrante dentro e fora da escola e, de modo menos central, os programas de apoio linguístico. As consequências dos mecanismos de seleção serão tanto mais fortes quanto mais precoces (Crul e Vermeulen, 2003).

Nos EUA, com um sistema educativo mais compreensivo, a grande maioria dos estudantes mantém-se em escolas onde poderão, hipoteticamente, transitar para o superior. No entanto, as escolas diferenciam-se muito de acordo com a sua localização, recursos e qualidade; tal como na oferta curricular. Fatores residenciais e de financiamento da educação têm, por isso, grande importância. Ao contrário do que acontece no contexto norte-americano, no espaço europeu o financiamento é maioritariamente (embora não exclusivamente) centralizado e existem programas específicos de compensação quando nos públicos se encontram alunos descendentes ou de classes sociais menos providas de recursos (como é o caso dos TEIP em Portugal, ou das ZEP em França) (Holdaway, Crul e Roberts, 2009).

O nível socioeconómico da escola e o grau de segregação étnica têm sido tidos em conta na explicação das aspirações escolares dos alunos de origem imigrante, com dois padrões

de resultados contraditórios: as aspirações elevam-se quando os alunos frequentam escolas maioritariamente de estatuto socioeconómico elevado, mas também no caso de escolas com elevada concentração de população diferenciada etnicamente. Goldsmith (2004), por exemplo, defende, no contexto norte-americano, que a frequência de escolas com elevada proporção de alunos afro-americanos e latinos eleva o nível de aspiração porque facilita a comparação com alunos de resultados mais baixos e não promove o confronto com informação mais factual sobre as exigências para o prosseguimento de estudos superiores. Wells (2010) concluiu por seu turno que os descendentes são menos afetados pela composição social da escola: têm, em escolas com nível socioeconómico baixo, expectativas mais elevadas do que os seus pares. Também Frost (2007) demonstrou que os estudantes “negros” inseridos em escolas com elevada concentração de minorias étnicas e raciais têm expectativas mais elevadas do que em escolas com elevados níveis de sucesso.²

Por outro lado, a condição imigrante obstaculiza o acesso à informação e o desconhecimento do sistema de ensino limita o apoio parental. As famílias variam enormemente em termos da informação possuída sobre como prosseguir para as diferentes opções e os recursos para as realizar (Kasinitz e outros, 2008). Como afirma Perlmann (2005), os alunos de famílias imigrantes tentam, muitas vezes, subir uma escada de mobilidade educacional intergeracional onde faltam os degraus do meio.

Numa pesquisa sobre orientações de futuro, escolares e profissionais, dos jovens filhos de imigrantes, alunos do 9.º ano de escolaridade, na transição para o ensino secundário, Mateus (2014) identifica, a partir da caracterização das condições objetivas e subjetivas de experiência na família e na escola, uma tipologia de diversidade de modos de projeção no futuro. Nesta, os alunos com origem nos PALOP posicionam-se sobretudo em situação de vulnerabilidade: i) projetos ascendentes, coerentes, não planificados, ii) ascendentes difusos, e iii) difusos em situação de desvantagem. Nestes perfis, a indefinição das orientações de futuro não se confunde com experimentalismo e aproxima-se mais de um certo bloqueamento da capacidade imaginativa, decorrente de condições sociais desiguais, assinalando um risco acrescido.

² Este fenómeno é também designado como *the big-fish-little-pond effect* (Frost, 2007): estudantes de nível académico comparável têm autoconceitos e expectativas mais baixas em escolas mais competitivas do que em escolas menos competitivas (Portes e MacLeod, 1999).

A relação entre a falta de informação e os problemas de segregação residencial tendem a agudizar-se mutuamente, potenciando situações em que “quem mais necessita de uma escola forte acaba inserido numa escola mais fraca” (Kasinitz *et al*, 2008: 157). As famílias com capacidade de escolha limitada desenvolvem frequentemente estratégias para evitar os efeitos dos ambientes de bairros vulneráveis: inscrever os seus descendentes em escolas fora da área residencial, pagar uma escola privada, ou mesmo enviá-los para os seus países de origem para que possam completar a escolarização, no que os autores designam como uma *transnacionalização* das soluções. A origem etnicamente diferenciada, quando associada a uma condição social vulnerável, agudiza as condições de navegação, seleção e alocação dentro das (desiguais) ofertas existentes na arquitetura dos sistemas de ensino.

4. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

A inclusão escolar dos descendentes de imigrantes africanos tem sido em Portugal um tema desenvolvido sobretudo ao nível dos ensinos básico e secundário, mais do que ensino superior. A imigração africana conta já com décadas de fixação em Portugal, sofrendo um incremento a partir dos finais da década de 1980 e ao longo da de 1990, período de forte diversificação (Machado, 2009; Baganha e Góis, 1998/99). Os vários estudos desenvolvidos na última década e meia sobre a presença dos filhos de imigrantes africanos no ensino básico português, percorridos no início deste capítulo, permitem equacionar a existência atual de um contingente significativo de jovens de origem africana em ‘idade esperada’ de frequência do ensino superior. O trajeto escolar destes jovens terá ocorrido maioritariamente em Portugal, inscrevendo-os na reconfiguração social mais geral dos públicos do ensino superior. Tendo em conta as dinâmicas de sucesso e constrangimento que têm sido observadas nos estudos realizados em níveis de ensino anteriores, pode esperar-se que o acesso e integração desses estudantes ao ensino superior encontre obstáculos que importa conhecer melhor.

A presença dos estudantes de origem africana no ensino superior tem sido sobretudo olhada pela ótica dos percursos dos “estudantes em mobilidade”, ou “estudantes internacionais”,

que chegam a Portugal com o intuito de ingressar no ensino superior.³ Mas, cada vez mais, os estudantes de origem africana no ensino superior incluirão também afrodescendentes que viveram toda ou boa parte da sua vida em Portugal. A sua integração neste nível de ensino é uma importante medida de análise das políticas educativas e de integração desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas. A sua identificação e diferenciação relativamente aos estudantes internacionais referidos, não são operações analíticas lineares, como teremos oportunidade de desenvolver neste estudo.

De resto, mesmo na produção europeia e internacional, a presença dos descendentes de imigrantes no ensino superior é um objeto emergente, ainda carecendo de desenvolvimento e consolidação. A chegada a este nível de ensino, ao contrário do que acontece nos níveis de ensino básico e secundário, parece pressupor a realização de uma trajetória de sucesso que coloca quem a realiza na periferia das discussões substantivas sobre integração e igualdade de oportunidades. Simultaneamente, e de modo paradoxal, o alargamento e a diversificação do perfil de alunos no ensino superior têm dado origem a um campo de pesquisa em crescimento, focado quer nos fatores estruturais e institucionais, quer nos contextos sociais, quer ainda nos percursos individuais dos estudantes (amplamente debatido e descrito em Costa, Lopes e Caetano, 2014). A origem **étnico nacional** tem uma presença tímida nesta produção, quer pelas especificidades dos seus tempos de fixação nas sociedades de acolhimento, nomeadamente europeias, quer pela complexidade estatística e categorial que encerram (diferentes definições em uso na sua identificação, ‘invisibilidade’ nos aparelhos estatísticos quando têm o estatuto de nacionais nos países de acolhimento, entre outros).

Podemos, no entanto, convocar os contributos analíticos nacionais e internacionais que têm ob-

servado a expansão do ensino superior para compreender de modo relativo a sua posição neste sistema de ensino. A importância económica crescente do conhecimento, tal como as dinâmicas de globalização e internacionalização do ensino superior trazem novas questões ao desafio da equidade. Do ponto de vista europeu, a discussão em torno da equidade dos sistemas tem desocultado dificuldades

³ Nas primeiras três décadas após 1975, a presença dos estudantes de origem africana no ensino superior português terá sido, fundamentalmente, decorrente da “mobilidade de estudantes”, em parte suportada por acordos diplomáticos e de cooperação, e de que nos dão conta trabalhos como o de Costa e Faria (2012), Pedreira (2013) e Alves (2012 e 2015). Estes parecem, de resto, estar em decréscimo nos anos mais recentes, ao contrário dos estudantes internacionais de outras proveniências, sobretudo de países europeus e Brasil (Oliveira e outros, 2015).

metodológicas de comparação (a produção de dados transversais carece de desenvolvimento), mas confirmado uma tendência de expansão e massificação do acesso.

A política europeia tem procurado promover, sobretudo na última década, uma discussão alargada em torno do tema da equidade no ensino superior, referindo-se ao *“grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados. Um sistema é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem”* (CEC, 2006) (ver Capítulo 2). Num relatório da OECD, Santiago e outros (2008) definem sistemas educativos terciários equitativos como aqueles que *“asseguram que o acesso, a participação e os resultados da educação terciária são baseados nas habilidades individuais e no esforço de estudo. Eles asseguram que o alcançar do potencial educativo no nível terciário não é o resultado de circunstâncias pessoais ou sociais, incluindo fatores como estatuto socioeconómico, género, origem étnica, estatuto migratório, local de residência, idade ou incapacidade”* (Santiago e outros, 2008: 14).

Genericamente, os níveis de acesso, participação e conclusão deste nível de ensino aumentaram, e aumentaram sobretudo entre os alunos de origens sociais menos privilegiadas (apesar da sua menor probabilidade de acesso), mas há fortes disparidades entre países. Há graus de acesso e participação divergentes, nomeadamente por parte das populações com menos recursos socioeconómicos, tal como diferenças substantivas no modo como estas populações constroem e realizam o seu percurso universitário (Eurostudent, 2011; Bohonnek et al. 2010, Koucký e outros, 2010). Segundo Bohonnek e outros (2010), que utilizaram os dados provenientes do EUROSTAT e do projeto Eurostudent III, os alunos de origens sociais menos privilegiadas acedem menos a este nível de ensino do que os seus pares dotados de maiores capitais e tendem a escolher áreas científicas que conduzem diretamente a ocupações específicas, percursos mais ‘seguros’, como aqueles relacionados com a docência, a administração ou a engenharia. Os autores concluem que um aluno de baixo estatuto socioeconómico tem maior probabilidade de escolher um perfil de curso específico e de trabalhar enquanto estuda; e menor probabilidade de ter uma experiência de mobilidade ou internacionalização. Referem que

“o género, a etnicidade e a classe social persistem como fatores determinantes para o sucesso na ascensão ao topo da escala social” (Bohonnek *et al*, 2010:15). Os alunos provêm sobretudo das vias académicas tradicionais (percentagens genericamente superiores a 80%). Em Portugal a percentagem de alunos oriundos de vias não académicas é de 15%; por comparação, na Suécia, país com as taxas mais altas de inscrição de alunos vindos de vias não universitárias ou alternativas, a percentagem é de 29% (Eurostudent, 2011). Em 2007, cerca de 46% dos jovens portugueses acediam ao ensino superior pelo então designado curso geral científico natural no ensino secundário (Martins, Mauritti e Costa, 2007).

Outro estudo baseado em quatro rondas do *European Social Survey*, realizadas em 20 países, dá conta da posição portuguesa neste panorama. Segundo Koucký *et al* (2010), a proporção de portugueses com qualificações terciárias indica a chegada a um período de massificação. No entanto, enquanto as desigualdades neste nível de qualificação decresceram ligeiramente após 2000 no espaço europeu, em Portugal elas cresceram ligeiramente. A escolaridade do pai sobressai como fator determinante na probabilidade de acesso a este nível de ensino no contexto nacional (tal como na Dinamarca, Espanha, Suíça e Turquia). Outra tendência apontada pelos autores, genericamente e não só relativamente a Portugal, é a reconfiguração dessas mesmas desigualdades: com entrada do ensino superior numa fase massificada (os autores designam-na até de “universal”), as desigualdades tornaram-se mais subteis, mais qualitativas do que quantitativas, afetando o acesso a áreas de estudo específicas e a instituições de prestígio, e a saída para lugares diferenciados no mercado de trabalho (Koucký *et al*, 2010).

Em Portugal, um conjunto dos estudos tem-se debruçado especificamente sobre as desigualdades sociais no ensino superior, e dado conta da sua dinâmica de reconfiguração. Neles é demonstrada uma importante expansão, embora lenta e desfasada face a outros países europeus; uma reconfiguração social do ensino superior a partir da década de 90; a transição para um ensino superior de acesso progressivo e onde se regista uma dinâmica de alargamento da base social de recrutamento, mais heterogénea e com uma feminização notável, tal como são observados os percursos e dinâmicas de sucesso e insucesso individuais (Almeida e outros, 2003; Almeida, 2013; Almeida, Costa e Machado, 1988; Balsa *et al*, 2011; Costa, Lopes e

Caetano, 2014; Machado *et al*, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2007; Martins, 2012; Tavares *et al*, 2008; Vieira, 2007).

O ensino superior português sofreu então, nas últimas décadas, uma abertura a públicos menos tradicionais. A democratização do acesso deu-se progressivamente, acompanhado do aumento da diversidade da oferta de ensino (Balsa *et al*, 2001; Martins, 2012). Mas permanecem acentuadas as assimetrias sociais quer nos subsistemas – instituições e cursos a que se tem acesso (dicotomias público/privado, universitário/politécnico, ou graus de prestígio), quer nas dinâmicas de permanência e abandono (Almeida *et al*, 2012; Costa, Lopes e Caetano, 2014). Em 2005, de entre os países europeus, Portugal teria a percentagem mais elevada de estudantes provenientes de famílias que possuem graus de ensino ao nível da licenciatura (Eurostudent, 2005). Mesmo nos estudos mais recentes, a composição do universo estudantil português continua a não traduzir a composição da população em geral, e a proporção de jovens provenientes de classes sociais mais desfavorecidas permanece bastante inferior à de jovens provenientes de classes mais altas (Bohonnek *et al*, 2010; Costa, Lopes e Caetano, 2014). As inserções escolares dos alunos não tradicionais ocorrem, muitas vezes, nas fileiras formativas socialmente menos prestigiadas (Balsa *et al*, 2011).

Esta dinâmica de reconfiguração social tem sido sobretudo olhada do ponto de vista das origens de classe, género e proveniência regional e, mais recentemente, da questão do ‘envelhecimento’ dos públicos do ensino superior, com o incremento das dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida. Tem sido mostrado que essa transformação social no sentido de uma maior ‘abertura no acesso’ não deixa de se fazer acompanhar de desigualdades de classe, mas também territoriais e de género. A passagem de um ensino superior socialmente ‘fechado’ para um subsistema de ensino socialmente mais heterogêneo ocorre em simultâneo com processos de reprodução e fechamento, pelo que se pode falar da existência de um “duplo padrão de recrutamento social” (Machado *et al*, 2003). Existem indícios de que o próprio alargamento no acesso pode ter sido afetado, nos anos mais recentes, pela precarização do nível de vida em resultado das políticas de austeridade: dados do Ministério da Educação e Ciência dão conta de uma diminuição progressiva no número de candidatos e colocados no ensino superior a partir de 2009 e até 2013 (menos

23%), que não pode ser explicada apenas pela quebra demográfica resultante do recuo da natalidade.⁴ No mesmo sentido, dados da DGEEC/MEC publicados pela PORDATA apontam para um decréscimo de 27% do número de matriculados pela primeira vez no Ensino Superior a partir de 2011 – ano em que se registaram 131.508 matrículas, para 103.638 matriculados no ano de 2014.⁵

5. DIVERSIDADE ÉTNICO NACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Poder-se-ia pensar que, neste processo de reconfiguração social, ocorre também uma crescente heterogeneização étnico nacional dos estudantes do ensino superior, não só por via da crescente mobilidade e internacionalização dos estudantes, mas também por via da fixação das comunidades imigrantes e seus descendentes. De resto, a ideia de proporcionalidade associada à promoção da equidade, e amplamente defendida no espaço europeu, salienta que o ensino superior “deve refletir a diversidade da população” (London Communiqué, 2007; Santiago *et al*, 2008), incluindo necessariamente a diversidade de origem étnico nacional.

Se no contexto nacional ainda sabemos pouco sobre esta realidade, a produção sociológica internacional, onde se inclui alguns relatórios de análise comparativa, pode contribuir para a configuração de algumas tendências na caracterização da presença dos filhos de imigrantes no ensino superior. Eles apontam genericamente a sub-representação neste nível de ensino, para a predominância de elevadas aspirações após o acesso, para o risco acrescido de abandono, para resultados diferenciados (tendencialmente, mas não exclusivamente, pela negativa) e para o carácter multidimensional e multicausal desta diferenciação, ou seja, para o facto de não existir um único, mas múltiplos fatores explicativos destas tendências (Bohonnek *et al*, 2010 e 2013; Singh, 2011).

⁴ Samuel, Silva (2013), “Ensino superior: demografia não explica a diminuição de candidatos”, *Público*, 7 de outubro de 2013, <<http://www.publico.pt/destaque/jornal/demografia-nao-explica-a-diminuicao-de-candidatos-27203628>> (página consultada a 18 de Fevereiro de 2015).

⁵ FFMS (2016), *Alunos matriculados pela 1.ª vez no ensino superior: total e por área de educação e formação - Portugal*, em: <<http://www.pordata.pt>>.

Parte dos resultados do projeto *EQUINET* (Bohonnek *et al* 2010 e 2013) trazem uma perspetiva europeia transversal ao campo analítico e descrevem estas características, apesar das dificuldades metodológicas que

revestem a comparabilidade.⁶ A partir dos dados do Inquérito às Condições de Trabalho 2008 (*Labour Force Survey*), os autores analisaram, na população com pelo menos um progenitor estrangeiro, entre os 30 e os 54 anos, com uma trajetória no ensino superior, fatores como a língua, a origem social, as aspirações, o estatuto legal e o género. Partem da premissa de que todos estes fatores pressupõem modos diversos de interação com os sistemas de ensino, e podem ser colmatados ou agudizados pelos mesmos. Concluem que nos países europeus as probabilidades de obter um grau superior são muito diferenciadas para os filhos de imigrantes: em países como o Reino Unido e a Irlanda, elas são mais elevadas do que as dos seus pares autóctones (reforçando o peso do domínio da língua como fator determinante), enquanto nos restantes países analisados são mais baixas (na Bélgica, por exemplo, 71% inferiores). Os filhos de imigrantes apresentam genericamente posições mais desvantajosas, mas em países como a Espanha, a Alemanha ou a Holanda não parecem vivenciar desvantagens acrescidas face à população nacional. O projeto demonstra diferenças entre os indivíduos com ambos os pais migrantes ou apenas com um pai migrante, que favorecem os últimos. Através da realização de três estudos de caso (Alemanha, Noruega e Reino Unido), salientam o elevado nível de aspirações destes alunos na transição do ensino secundário para o superior, o impacto negativo das práticas de seleção escolar precoces, e a sua maior vulnerabilidade à segmentação e seleção no ensino superior (estão, por exemplo, menos em universidades de prestígio, mesmo em contextos como o do Reino Unido, em que as suas probabilidades de acesso são elevadas). Estes alunos revelam ainda uma considerável diversidade interna e mostram maior risco de abandono (Bohonnek *et al* 2013).

Na produção científica, são poucos os estudos que dão conta das trajetórias dos filhos de imigrantes até um nível de estudos tão avançado como o ensino superior (Fernandez-Kelly e Portes, 2008). Mesmo se nos níveis mais baixos de habilitação há evidências de diminuição das diferenças entre autóctones e filhos de imigrantes ao longo do tempo, estas parecem ser ainda persistentes nos níveis de habilitação avançados (Kao e Thompson, 2003). A produção existente aponta para um

⁶ Algumas dessas dificuldades são a difícil comparabilidade dos dados ao nível europeu; o baixo nível de respostas (que não permite aferir diversidade interna aos sub-grupos); a diversidade nas categorias de ensino superior utilizadas por instituições como a OCDE ou o EUROSTAT; o facto de o Inquérito às Condições de Trabalho não distinguir entre vias académicas e vocacionais dentro do ensino superior; e de o projeto Eurostudent não ter em atenção a variável origem étnico-nacional.

aumento progressivo da sua presença no ensino superior (Kim, 2011). Por exemplo, nos EUA, no período compreendido entre 1997 e 2007, a presença de grupos minoritários aumentou 52%, por comparação aos 12% na população maioritária. Este aumento é também acompanhado de um relativo aumento das desigualdades sociais, decorrentes dos diferentes ritmos de acesso protagonizados pelos grupos minoritários: o grupo com maiores progressos é também aquele menos representado no público universitário (“hispânicos”) (Kim, 2011). Existe ainda uma vantagem feminina na progressão dos estudos para o ensino superior (Kristen e Granato, 2007; Simon, 2003). O acesso é, no entanto, mais restrito em cursos e instituições de prestígio (Kim, 2011; Stevenson, 2012).

Outra tendência é a de um maior insucesso escolar entre os nascidos no estrangeiro (Griga e Mühleck, 2011), desempenhos mais baixos, práticas de estudo menos intensas, probabilidade mais elevada de atrasar a conclusão do grau, e menor interação com o staff académico (Walpole, 2008), bem como desvantagem acrescida devido ao desempenho escolar menos bem-sucedido no percurso anterior (Jackson, 2012) e maior probabilidade de abandono (Broecke e Nicholls, 2007; Singh, 2011).

Os alunos de origem imigrante têm maior probabilidade de pertencer aos grupos com estatuto socioeconómico baixo e maior grau de dependência dos apoios financeiros (Fischer, 2007), tal como sofrem desvantagens cumulativas acrescidas decorrentes da residência em territórios socialmente vulneráveis, e da frequência de escolas secundarizadas nas hierarquias escolares (Massey, 2006).

Alguns estudos dão conta de uma vantagem na probabilidade de acesso relativamente aos pares autóctones quando as condições sociais são igualmente desfavorecidas e os desempenhos escolares são elevados (também designada de *net black advantage*), padrão existente quer entre afro-americanos, quer entre filhos de imigrantes ‘negros’, quer ainda entre filhos de imigrantes “hispânicos” (Bennett and Lutz, 2009; Fischer, 2007). E, quando o desempenho escolar e a origem social são elevados, parecem demonstrar uma maior capacidade para fazer escolhas mais arriscadas dentro do sistema de ensino do que os seus pares (Jackson, 2012).

A entrada no ensino superior parece obedecer a uma positiva “sobreposição e esbatimento das fronteiras entre o grupo de pares, a família e as instituições” (Reay, David e Ball, 2001: prg. 1.6). Do lado das explicações para os percursos realizados até atingir este grau de ensino, algumas pesquisas apontam para a importância do “capital étnico”, não o trazido dos países de origem, mas o formado nos contextos de acolhimento (Støren, 2011). Outros autores lembram, porém, que em comunidades muito homogêneas e destituídas de recursos, as aspirações de prosseguimento de estudos superiores podem ser, pelo contrário, bloqueadas pelo aumento da percepção de desadequação, de pertença a um estatuto minoritário, procurando prevenir choques culturais. Kasinitz e outros (2008) salientam que a entrada no ensino superior se reveste, por vezes, de grande impacto na experiência pessoal do aluno: quer por este se sentir impreparado (dada a fraca qualidade da experiência escolar anterior), quer porque, para os alunos oriundos de comunidades étnicas muito hegemônicas, esta poder ser a primeira vez que enfrentam um estatuto minoritário.

São também assinaladas dificuldades de adaptação e experiências de discriminação decorrentes de processos de racismo e classicismo no interior das instituições de ensino superior, nomeadamente quando os alunos são diferenciados racialmente, acompanhadas da percepção subjetiva de diferença nos modos de falar e comportar-se relativamente aos pares (Marin, 2012; Torres, 2009). Refere-se a emergência de políticas de promoção da diversidade e interculturalidade neste nível de ensino, mas que não têm reflexo prático na redução da discriminação sentida pelos alunos, nomeadamente no Reino Unido (Stevenson, 2012).

A diferenciação racial tende a agudizar os padrões descritos, e os estudantes ‘negros’ de origem imigrante são o objeto de estudo prevalecte nos estudos consultados. Tal como assinalámos na primeira parte deste capítulo, as análises recaem frequentemente em explanações de tipo culturalista, mesmo que em sentido inverso ao que é desenvolvido relativamente a graus de escolaridade inferiores. Griffin *et al* (2012), por exemplo, destacam, num estudo qualitativo envolvendo 23 jovens negros de origem imigrante em instituições superiores de prestígio norte-americanas, o papel dos valores culturais e da importância conferida à educação pelos progenitores, que se interligam num *habitus* favoráveis ao desempenho e esforço individual no sentido de ser, por exemplo, “um bom nigeriano” ou um bom “haitiano”. Este *habitus* marca os processos de escolha e os percursos dos jovens entrevistados.

Relativamente à transição para o ensino superior, Kasinitz et al (2008), num estudo realizado no ano de 2000 a cerca de 3400 jovens adultos, descendentes de imigrantes, residentes na área metropolitana de Nova Iorque, identificam uma alteração no peso das variáveis de impacto, relativamente ao sucesso escolar nos níveis anteriores. As circunstâncias familiares perdem peso (classe social), e a qualidade da escola secundária frequentada e o desempenho escolar aumentam a sua significância. As escolhas neste nível de ensino revelaram-se penalizadas pela influência de serviços de orientação e aconselhamento fracos. Em alguns grupos, as redes de pares co-étnicos favoreceram a escolha de certas escolas, e as expectativas familiares e as normas comunitárias também tiveram um peso determinante.

Especificamente no Reino Unido, as taxas de participação no ensino superior são proporcionalmente mais elevadas entre os jovens de origem minoritária do que entre os pares, mas os padrões de participação são diferenciados, incluindo maioritariamente estudantes do sexo feminino, e sendo mais baixas em jovens do sexo masculino de origem caribenha e bangladechiana, e nos jovens “negros” em geral (Stevenson, 2012). Estes estudantes têm maior probabilidade de ingressar em cursos e instituições menos prestigiadas.

No campo das decisões escolares no ensino superior, Ball e a sua equipa diferenciam, a partir da classe social dos filhos de imigrantes que chegaram ao ensino superior, os decisores contingentes (*contingent choosers*) e os decisores incorporados (*embedded choosers*) (Ball, Reay e David, 2002). No primeiro caso, encontram-se os jovens das primeiras gerações a chegar ao ensino superior, com pouca informação factual sobre o sistema, adquirida na Internet e em guias, com aspirações pouco realistas; no segundo caso, os jovens que contam com apoio de outros membros da família já conhecedores do sistema universitário e em que a entrada na universidade integra uma trajetória consolidada.

Crul e Heering (2008), explorando dados recolhidos no âmbito do projeto TIES, salientam que, na Holanda, cerca de um quarto dos jovens de origem turca e marroquina estão matriculados no ensino superior ou já o terminaram. Por oposição, no sistema de ensino alemão, a presença no ensino superior é muito mais baixa, consequência dos sistemas de orientação e segmentação precoce das vias de ensino, com impacto mais favorável na transição para

o mercado de trabalho do que para o ensino superior. Pelo contrário, os sistemas francês e inglês permitem um acesso mais fácil ao ensino superior, mas são menos efetivos na preparação para o emprego.

Em Portugal, a produção científica é ainda parca, como já afirmámos, e não existe um diagnóstico realizado sobre a realidade nacional. Fonseca e Malheiros (2005) dão conta, num relatório no âmbito de uma rede internacional sobre integração social e mobilidade, das dificuldades metodológicas e das tendências de participação e constrangimento enumeradas anteriormente no espaço europeu. Avançam como explicações para a maior retenção e desistência neste nível de ensino a má preparação para as exigências do ensino superior, nomeadamente linguísticas; a dificuldade e ausência de iniciativa, por parte das instituições, para apoiar o percurso destes alunos; a história migratória e características étnicas; e o facto de a integração académica implicar um período transicional assente em competências muitas vezes em ausência nesta população (convocando as perspetivas de Tinto, 1993,1998); e os processos de racismo e discriminação prevaletentes.

De mencionar, por último, a tese de doutoramento de Évora (2013), centrada na análise comparativa de dois conjuntos de jovens de origem cabo-verdiana, uns tendo ingressado no ensino superior e outros tendo um percurso de insucesso escolar, destacando deste modo as características que enformam o sucesso escolar, nomeadamente o modo com as famílias operacionalizam a crença no valor da escolarização como veículo de mobilidade social ascendente. As modalidades familiares de controlo e comunicação e a mobilização de recursos como o capital social parecem ter um impacto positivo nos percursos dos estudantes.

Algumas pesquisas mais genéricas abrangem jovens a frequentar o ensino superior. No estudo de Vala *et al* (2003), a amostra de 400 jovens negros conta com 20% de jovens com habilitações superiores ao 12.º ano; e no estudo JODIA, de Machado, Matias e Leal (2005), os jovens com ensino superior constituíam 16,9% dos 1000 inquiridos, uma percentagem inferior quando comparados com os jovens portugueses em geral (23,6%). Mas pouco sabemos sobre as taxas de participação atuais e as suas especificidades, sobre as condições sociais que as enformam e as condições institucionais que as enquadram.

6. SOBRE OS TRAJETOS DE CONTRA TENDÊNCIA

Se a presença dos descendentes de imigrantes na escola tem sido muitas vezes analisada pelo prisma do insucesso e exclusão escolar, desde o final a década de 1980 que têm vindo a surgir pesquisas que se debruçam sobre os trajetos escolares de marcado sucesso de alguns grupos sociais anteriormente afastados da escola, ou pelo menos dos seus patamares mais prestigiados. Em Portugal essa é uma linha de pesquisa recente e aí vale a pena destacar os trabalhos de Costa e Lopes (2008), que cunham a designação “trajetos de contratendência” para dar conta dos percursos escolares em que, apesar de condições socioeconómicas adversas, os jovens desenvolvem trajetos longos e chegam ao ensino superior. Apesar da sua centralidade, essa pesquisa, tal como outras pesquisas nacionais sobre trajetos “inesperados” (Teixeira, 2010; Carvalho *et al.*, 2012), não se debruça sobre os trajetos de descendentes de imigrantes, como acontece no estudo de Roldão (2012, 2015) e de Évora (2013).

A nível internacional essa literatura, como já referido, terá tido o seu início na década de 1980, sendo que parte desses trabalhos se orientaram especificamente para a análise dos trajetos de descendentes de imigrantes, com inscrição nas classes populares, e que ingressaram no ensino superior (Zeroulou, 1988 e 1985; Laacher, 1990 e 2005; Gandara, 1995). Nos últimos anos, parece existir um interesse renovado na temática, tendo emergido trabalhos das equipas de Alejandro Portes e de autores próximos (Portes e Fernandez-Kelly, 2008; Zhou *et al.*, 2008; Hao e Pong, 2008) centrados nas estratégias de integração familiares; e de Maurice Crul (Crul, 2013; Schnell, Keskiner e Crul, 2013) focando especialmente o contributo da configuração dos sistemas de ensino nacionais para a maior ou menor promoção dos trajetos de contra tendência. Outro sinal da atualidade do tema está patente no interesse recente da OECD (2011) nessa questão, com a publicação do relatório *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School* (OECD, 2011)⁷.

Para além de dimensões analíticas como as desigualdades no acesso e orientação nos sistemas educativos, em especial no ensino superior, as práticas e estratégias educativas das famílias, os “trajetos improváveis” têm também sido olhados do ponto de vista da experiência pessoal desses jovens em

⁷ Esse trabalho parte da análise extensiva dos dados PISA, e utiliza a designação controvertida “alunos resilientes” (OECD, 2011).

trajetos de “mobilidade educativa” que acarretam uma pluralização de referências e inserções sociais, mas também processos de “renegociação” interior e das relações com o seu meio de origem e grupos de pares (entre outros, Ogbu e Fordham, 1986; Granfield, 1991; Reay, Crozier e Clayton, 2009; Lee e Kramer, 2013).

Em termos gerais, as pesquisas sobre trajetos de contra tendência dão particular importância ao contexto familiar. Uma das abordagens remete para “vantagens relativas” das famílias dos jovens em trajetos de contra tendência. Pertencer às faixas mais estabilizadas e qualificadas das classes populares ou às camadas mais marginalizadas e menos qualificadas (sucessivamente sujeitas ao desemprego, subemprego, más condições de trabalho e pobreza) destas, significa quotidianos doméstico-familiares, capacidades de investimento, acompanhamento e projeção escolar por parte das famílias muito distintas (Queiroz, 1991; Lahire, 1995; Benavente *et al* 1987; Gandara, 1995; Laacher, 2005; Roldão, 2015).

Os percursos escolares de contra tendência estão por vezes associados a trajetórias de mobilidade descendente, em que na geração dos avós e nos seus países de origem, ou no percurso de vida passado dos progenitores, a família gozava de uma posição social relativamente mais favorável. Assim, apesar da sua condição socioeconómica atual, as disposições, estratégias, competências, os projetos escolares dessas famílias e dos seus descendentes são mais consonantes com o universo da escola, para além da maior probabilidade de na sua rede de sociabilidades e familiar alargada encontrarem maior suporte (capital social).

Nessas famílias encontra-se também muitas vezes formas de relação com a escrita, com a leitura e com o cálculo, experiências escolares e níveis de escolaridade dos progenitores mais propícios à produção do sucesso escolar (Lahire, 1995). São frequentes as pesquisas sobre trajetos de contra tendência que referem que os pais dos jovens em trajetos de contra tendência são muitas vezes autodidatas, melómanos, leitores assíduos; indivíduos que em crianças desejaram realizar um percurso longo na escola, mas que viram o seu projeto rompido; os pais e os irmãos apresentam níveis de escolaridade mais elevados do que o padrão de escolaridade de muitas famílias das classes menos favorecidas.

Mas o ‘núcleo duro’ das pesquisas sobre esses trajetos escolares nas classes populares explora principalmente as margens de autonomia relativa das famílias face à estrutura de classes, designadamente do ponto de vista das estratégias e estilos educativos das famílias. Aqui podemos distinguir analiticamente duas linhas. Alguns autores sublinham que esses trajetos estão estreitamente associados ao acionamento, por parte das famílias, de estratégias de forte investimento (participação regular nas reuniões escolares; apoio no trabalho escolar; intervenção direta nas escolhas escolares; investimento em aditivos escolares; controlo das rotinas quotidianas e das sociabilidades, etc.), e muito focadas no plano escolar (Teixeira, 2010; Clark, 1983; Évora, 2013). Noutras pesquisas, sem deixar de ser reconhecido o papel dos pais na construção dos referidos trajetos, são sublinhadas práticas educativas difusas, muitas vezes periféricas ao domínio estritamente escolar (por exemplo, o controlo sistemático e rigoroso sobre as sociabilidades e tempos de lazer dos descendentes pode não visar especificamente o investimento escolar, mas a formação moral mais lata desses jovens; a transmissão de uma ética da perseverança e esforço pode não dirigir-se especial ou especificamente ao projeto escolar), mas que têm um impacto importante a esse nível (entre outros, Laacher, 1990 e 2005; Gándara, 1995; Lahire, 1995; Viana 2000 e 2005; Silva e Teixeira, 2008).

Mas é preciso não desgarrar a análise destes casos ‘singulares’ de dinâmicas macroestruturais de longo alcance, quer no plano económico produtivo, onde o conhecimento e a tecnologia são pilares do desenvolvimento e modernização económica das sociedades contemporâneas; quer na esfera educativa, onde se assiste a uma considerável expansão e massificação dos sistemas educativos. Isto é sobretudo importante porque nos permite ligar a “excecionalidade” desses casos a uma dinâmica social de fundo que é a progressiva recomposição social dos patamares mais avançados da escola. Portanto, os jovens em trajetos de contra tendência remetem, pelo menos em parte, para o que se tem designado “novos alunos”, muitas vezes com percursos escolares menos lineares e com uma relação “paradoxal” face à escola (Dubet, 1991; Dubet e Martuccelli, 1996; Erlich, 2004).

Como fica evidente na pesquisa de Roldão (2015), assim como noutras que propõem tipologias para o entendimento desses trajetos (Laurens, 1992; Terrail, 1990), não parece existir uma chave única para a explicação desses trajetos, estes podem ter causas como as que temos vindo

a sumariar, e sobretudo combinações de causas muito distintas. Para além disso, os próprios trajetos de contra tendência são distintos do ponto de vista escolar (linearidade do percursos; prestígio das inserções escolares; nível de performance escolar; tipo de projeto escolar) e isso deve ser trazido para a análise.

Roldão (2015) identifica, a partir da análise de 20 entrevistas biográficas, cinco perfis de trajetos de contra tendência de jovens afrodescendentes. Por um lado, os perfis de maior linearidade, associados a condições materiais e de partida relativamente mais favoráveis, assim como a estratégias familiares mais focadas na escola: i) “projetos de evitamento da exclusão”, ii) “projetos de reascensão social” e iii) “socialização inicial de dupla-referenciação”.

Por outro, os perfis de maior descontinuidade do percurso escolar, marcados pela reconstrução em idade mais avançada do projeto escolar. Estes percursos tendem a estar associados a condições materiais de grande precariedade e, pelas maiores dificuldades de acompanhamento por parte dos pais. Estes percursos são, de certa forma, mais dependentes da escola (da relação com os professores; do tipo de turmas e escolas onde são colocados; dos projetos e ofertas educativas) e de outros contextos sociais (contextos de trabalho; contextos associativos) para a construção do seu percurso: iv) “rutura biográfica e reconstrução ‘desencantada’ do projeto escolar” e v) “contextos de reconstrução tardia de um sentido para a vida na escola”.

A capacidade de agenciamento dos jovens em trajetos de contra tendência é evidente nessa pesquisa, nuns casos desde tenra idade e ligada a um trabalho intenso de ajustamento às exigências da escola; noutros casos essa capacidade sobressai mais tardiamente e remete para uma reconstrução dos projetos de futuro e retorno à escola já em idade mais avançada. Contudo, esse “potencial agencial” só opera em termos efetivos quando se combinam determinadas condições que escapam muitas vezes “à vontade” dos indivíduos.

Noções como a de resiliência, que por vezes são associadas a estes trajetos, devem ser usadas com cautela no debate sobre as desigualdades sociais na escola, sob pena de evaporação da dimensão desigualdade e conflito de poder entre grupos sociais distintos. Não me-

nosprezando as “qualidades” pessoais necessárias à construção destes trajetos, é necessário considerar criticamente o conceito de resiliência: i) pela arbitrariedade que tem implícita (o que é ou quem define o que é socialmente aceitável ou positivo?); pela hierarquização que sugere (entre aqueles que perante a adversidade “sucumbem” e os que as “superam”) e “naturalização”/ “psicologização” das desigualdades (que é uma forma poderosa de legitimação, das desigualdades).

CAPÍTULO 2.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR NAS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES EM PORTUGAL

Embora 40 anos de imigração africana em Portugal seja, de certa forma, historicamente recente, o mesmo não se pode dizer dos fluxos de mobilidade entre esses territórios, tecidos durante vários séculos no interior do então império colonial português, passado histórico que não deixa de ter conexões com a atual presença dos descendentes de africanos no ensino superior português. Desde logo, um dos fluxos-tipo construído ao longo do período colonial, especialmente na sua última fase, prende-se exatamente com a vinda de jovens das então colónias portuguesas para Portugal com o intuito de aqui frequentar e concluir o ensino superior. Será sobretudo a partir de meados do Século XX que se encontram indícios da consolidação propriamente dita desse fluxo.⁸

Muitos eram filhos de colonos portugueses em África, mas havia já uma pequena percentagem de jovens negros e mestiços, provenientes de uma estreita franja da classe média colonial (os ditos ‘assimilados’), que vinham fazer os seus estudos universitários a Portugal. Apesar das diferenças entre territórios ao nível da escolarização, a grande maioria dos africanos ‘negros’ não tinha acesso à escola ou frequentavam “vias escolares”, estatais e, sobretudo, religiosas, especificamente para os “indígenas” (por exemplo, escolas-oficinas; escolas-rurais; ensino primário rudimentar; ensino de adaptação; ensino profissional indígena) (Gomes, 1996). Para os nativos “assimilados”, tal como para os europeus, estava previsto o “ensino oficial”. Só a partir da década de 60, sob pressão dos movimentos de independência, serão realizados nas então “províncias ultramarinas” esforços no sentido de alargar o acesso à escola, especialmente ao nível do ensino primário, sendo também nessa altura que surgem os primeiros polos universitários em Angola e Moçambique. A política educativa colonial para a popula-

⁸ Um desses marcos é a instituição, a partir da década de 40 do século XX, de casas para estudantes provenientes das colónias portuguesas que culminou com a sua fusão, em 1944 e por iniciativa estatal, na Casa dos Estudantes do Império (com delegações em Lisboa, Coimbra e Porto) (Castelo, 1997; Faria, 2009). Esse espaço seria encerrado em 1955 por serem consideradas subversivas algumas das suas atividades.

ção negra africana oscilava entre a não escolarização *tout-court*, a segregação e a assimilação. Essa marcada “subescolarização” das populações nativas, apesar de gritante, não pode deixar de ser lida tendo em linha de conta o carácter semiperiférico da própria “metrópole”. Nesta, eram extensos o analfabetismo e a baixa escolaridade; existia uma diferenciação segregativa entre liceus e escolas técnicas (Cruzeiro e Antunes, 1978; Grácio, 1986); e, embora a representação cultural tenha sido menos violenta, a cultura de uma parte importante da população, que continuava ligada ao mundo rural e agrícola, estava quase ausente do universo escolar, mesmo depois da queda do Estado Novo (Iturra, 1990; Stoer e Araújo, 1992).

Apesar de se tratar de factos longínquos, não deixaram de trazer consequências que se alastram até aos dias de hoje, como é o caso dos baixos níveis de escolarização das populações desses territórios, com importantes efeitos reprodutores nas gerações seguintes. Ou, ainda, da forma como o próprio sistema educativo acaba por se relacionar com os alunos daí provenientes: as baixas expectativas dos professores (Angeja, 2000; Milagre e Trigo-Santos, 2001); tal como a representação negativa dos africanos e das relações entre Portugal e África nos manuais escolares (Araújo e Maeso, 2010) têm sido assinaladas em diversos estudos.

Após a independência das colónias portuguesas em África e a transição para o regime democrático em Portugal, a presença dos estudantes de origem africana no ensino superior português irá continuar, embora num enquadramento distinto do fluxo anterior e uma parte dele ao abrigo de acordos de cooperação para o desenvolvimento (Costa e Faria, 2012; Pedreira, 2013; Alves, 2015). Não sendo os efetivos numerosos, a verdade é que, até há pouco tempo, a maioria dos ‘estudantes estrangeiros’ no ensino superior português provinha exatamente desses territórios, tendo essa tendência vindo nos últimos anos a ser invertida (Oliveira *et al.*, 2015).⁹

O incremento e diversificação significativos da imigração africana a partir do final da década de 80, assim como a vulnerabilidade socioeconómica de parte significativa desta população e dos seus descendentes, colocaram vários desafios às escolas portuguesas, especialmente às da Área Metropolitana de Lisboa, onde se concentra o maior contingente de alunos com esta origem. Desde então, um número

⁹ Descreveremos no Capítulo 3 esta transformação.

crescente de crianças e jovens filhos de imigrantes de países terceiros entraram no sistema de ensino português. Essa importante reconfiguração social e étnico nacional dos públicos da escola originou diferentes iniciativas que procuravam promover os seus percursos escolares.

No período atual, um contingente (pela primeira vez) significativo destes jovens encontra-se no grupo etário modal de ingresso no ensino superior. Apesar do relativo desconhecimento sobre as suas trajetórias e graus de participação neste nível de ensino, sabemos tratar-se, geracionalmente, do público-alvo das primeiras iniciativas de promoção da inclusão escolar dirigidas aos alunos diferenciados do ponto de vista étnico e linguístico. Eles são, ainda, parte integrante da diversificação e expansão (tardia) dos públicos escolares, e do acentuado incremento das dinâmicas de escolarização, ocorrida nas últimas duas décadas em Portugal, em grande medida resultado de uma internacionalização e europeização das políticas educativas.

Neste capítulo pretende-se identificar e analisar as principais políticas – entendidas como programas, iniciativas, ações, medidas legislativas – de iniciativa pública e privada, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a inclusão escolar dos descendentes de imigrantes, ou outras políticas, mais genéricas, que de algum modo tiveram impacto na sua experiência escolar, no contexto nacional.

Procedemos, para o efeito, a um levantamento de ações e iniciativas que visaram, diretamente ou indiretamente, os filhos de imigrantes no domínio educativo, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior, mas também aspetos mais gerais de integração, como os seus direitos fundamentais ou o acesso à nacionalidade e aos regimes jurídicos de permanência em território nacional. Registámos ainda algumas iniciativas privadas de suporte aos seus processos de escolarização.

A informação recolhida foi organizada cronologicamente no quadro patente no Anexo 3. Trata-se de uma informação extensa, que agrupa e organiza cerca 145 leis e iniciativas, das quais 56 se referem ou dirigem diretamente às crianças e jovens com origem imigrante.

O quadro integra a referência aos descendentes de imigrantes nas mudanças estruturais mais alargadas. Outros autores realizaram nas últimas décadas análises de políticas no domínio intercultural (entre outros, Araújo, 2008; Cardoso, 1996; Casa-Nova, 2005; Cortesão e Pacheco, 1991; Cortesão e Stoer, 1996; Leite, 2002; Pacheco e Cortesão, 1993; Pratas, 2010; Souta, 1997; Stoer e Cortesão, 1999). Do mesmo modo, existe também literatura relacionada com questões mais específicas da integração, como a evolução da legislação relativa à nacionalidade (Healy, 2011) e à regulação migratória (Costa, 2004; Baganha e Marques, 2011). Mais recentemente, Maeso e Araújo (2013) focaram-se também na análise da legislação antirracista. Em todos estes trabalhos encontramos um elenco de iniciativas, mas organizado de forma mais restrita no tempo, ou mais segmentado por domínio. Interessava-nos, para o propósito deste capítulo, identificar a temporalidade e evolução das iniciativas especificamente dirigidas a esta população, os domínios em que estas surgem, bem como a sua articulação com as políticas educativas e migratórias mais alargadas e genéricas, ou com iniciativas de carácter privado que contribuem para as mesmas.¹⁰

O quadro que consta no Anexo 3 permite, por isso, vários níveis de leitura: um relativo às principais transformações nas políticas educativas no ensino básico, secundário e superior; outro, mais específico, sobre o modo como estes jovens são reconhecidos e referenciados diretamente, ou estão ausentes, das políticas e enquadramentos legais que as suportam; outro, de perfil cronológico, que possibilita a observação dos períodos de maior ou menor frequência das iniciativas; e ainda um outro que observa as ações levadas a cabo por outras instituições, de natureza privada, ou iniciativas de carácter mais abrangente, no sentido da promoção do seu sucesso escolar. Estes níveis serão analisados nos subcapítulos seguintes.

Não sendo exaustiva, a informação recolhida inicia-se, cronologicamente, com a consagração, em 1976, do direito constitucional à não discriminação em razão de ascendência, raça, língua ou território de origem, prosseguindo depois a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986; e finaliza em já em 2015, contemplando o mais recente Plano

Estratégico para as Migrações. O quadro está organizado segundo o ano, incluindo a referência à nomenclatura das

¹⁰ Não cabe nos objetivos deste capítulo, no entanto, proceder à avaliação das medidas nem dos seus resultados.

ações, e a descrição do seu teor geral, bem como do teor específico com que referem, ou influenciam, a população de jovens descendentes de imigrantes. Ao longo dos dois subcapítulos que se seguem exibiremos algumas figuras síntese.¹¹

1. A PROGRESSIVA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO MASSIFICADO

O sistema educativo português sofreu, nos últimos quarenta anos, mudanças de grande amplitude. A implantação da democracia gerou profundas alterações na estrutura, finalidades e modalidades da educação pública portuguesa. Verificou-se um acentuado desenvolvimento no processo de construção da escola de massas em Portugal, que se traduziu num crescimento quase exponencial da educação pré-escolar, básica, do ensino secundário, e também do ensino superior.

A democratização do sistema de ensino português foi essencialmente reivindicada após o 25 de abril. Em toda a década de setenta verificou-se um aumento de efetivos escolares, mas foi sobretudo depois, nos anos 80, que a estrutura escolar integrou de modo significativo uma população constituída por diversos grupos sociais, visando uma mobilidade escolar que abrisse caminho para uma mobilidade social, aspirações alimentadas pelo ambiente político que se viveu então.

A relação da sociedade portuguesa com a escolaridade e os saberes letrados era, à época, uma relação difícil, que se manteve ainda durante um período de quase duas décadas. João Sebastião apontava, em 1998, não só para o atraso e dificuldade da expansão escolar, marcada por decisões políticas contraditórias e associada a sucessivas crises económicas, como para a fraca atração que a escola exercia sobre uma parte significativa da população, reflexo do que o autor designava como um quadro de desvalorização societal da escolaridade (1998: 316, 318).

Neste sentido, e também através da influência exercida por uma europeização crescente, a partir de 1986, o governo Português procede ao alargamento da obrigatoriedade da escola básica para nove anos, publicando uma Lei de Bases que se mantém em grande medida até aos nossos dias. Nela

¹¹ Optámos por não referenciar de modo detalhado, no texto de análise, as nomenclaturas referentes às ações, que se encontram devidamente assinaladas no quadro.

se consolida o princípio da igualdade de oportunidades educativas. Lançou-se ainda, nesse período, um conjunto de propostas de combate ao acentuado insucesso e abandono escolares: o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e uma primeira fase de Criação de Escolas de Intervenção Prioritária e respetiva vinculação de professores e educadores. É no final da década, em 1989, que o ensino profissional é (re)criado, num formato de articulação com entidades privadas.

Apesar de o insucesso escolar se apresentar como a característica dominante dos processos de escolarização nos anos 90, este é também o período em que a democratização começa a ser mais significativa, com notáveis avanços nos indicadores de acesso, ainda que marcado por tendências contraditórias: a aceleração significativa dos ritmos e dinâmicas de qualificação da sociedade portuguesa (Ávila, 2008; Costa e outros, 2000, Rodrigues, 2010 e 2014) em simultâneo com a lentidão, seletividade e afunilamento, taxas de conclusão baixas e dificuldade em incluir os alunos mais desprovidos de capitais, em conjugação com uma retração demográfica significativa (Sebastião, 2009; Justino e outros, 2014, CNE, 2011).

As respostas ao insucesso consubstanciam-se, neste período, por exemplo, na implementação do Programa Educação Para Todos (PEPT), em 1991; o lançamento do ensino recorrente, no mesmo ano; a criação dos Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), em 1993; a criação da primeira fase dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, de modalidades de gestão flexível do currículo, de alargamento da escolarização ao pré-escolar, e, já no final da década, nos primeiros passos para o enquadramento da autonomia das escolas e no lançamento do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Destaca-se a dimensão territorializada das iniciativas: as medidas são desenhadas para aplicação em escolas específicas, localizadas em territórios e comunidades com características também particulares; e o reconhecimento das singularidades dos territórios emerge na legislação. Salientam-se ainda as primeiras respostas à diversificação das vias de ensino, com a definição e consolidação dos serviços de psicologia e orientação.

Na viragem do século, a expansão reconfigurou estruturas, ampliou ofertas, diversificou públicos (Abrantes, 2003). A sociologia portuguesa mantém, pois, nesta altura, o seu olhar focado na aná-

lise do sucesso, insucesso e abandono (Ferrão e Honório, 2000; Martins, 2005; Sebastião, 1998) e na manutenção da produção e reprodução de processos de desigualdade social e escolar que se perpetuam e renovam (Alves e Canário, 2004; Benavente e outros, 1994; Campos e Mateus, 2001; Canário e Natália, 2004; Grácio, 1997; Seabra, 2009; Sebastião, 1998 e 2009).

Durante a década de 90 assiste-se também a um aceleração da expansão do acesso ao ensino secundário e ao incremento das formas de diversificação e diferenciação interna de que a aposta no ensino ‘vocacional’ é talvez um exemplo paradigmático. Depois de 1989 e do surgimento das escolas profissionais privadas, assistimos à introdução dos cursos tecnológicos, à legislação que introduz os cursos profissionais nas escolas públicas (implementados um pouco mais tarde) e ao lançamento dos cursos de educação e formação (2004), à flexibilização dos percursos curriculares no ensino básico, ao lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades (2005), e ao lançamento dos Percursos Curriculares Alternativos (2006). Mais tarde, já em 2012, uma revisão organizativa e curricular do ensino básico e secundário introduz os cursos vocacionais em ambos os níveis de ensino. As dinâmicas de agudização da diferenciação e do “vocacionalismo” vão ganhando um espaço cada vez mais significativo até à atualidade, enquadradas por recomendações europeias e pelos bons resultados obtidos por Portugal na qualificação de nível secundário nos anos mais recentes. São também legitimadas por objetivos de resposta a imperativos económicos e gestão da diversidade social e de perfis de motivação que o sistema educativo passa a albergar.

A articulação entre as várias ofertas criadas no ensino secundário e o ensino superior reveste-se de complexidade e obstáculos, podendo constituir-se como estrangulamento nos percursos. Num parecer recente sobre a reorganização e gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, o Conselho Nacional de Educação dava conta da condição discriminatória (“aberrante”) do sistema de avaliação externa dos alunos do ensino profissional que pretendam aceder ao ensino superior conferente de grau, já que estes são obrigados a realizar os mesmos exames nacionais que os do ensino secundário geral (Conselho Nacional de Educação Parecer n.º 4/2013). Os olhares analíticos têm, por isso, recaído nas desigualdades associadas às condições e implicações dos processos de transição entre ciclos de ensino (Abrantes, 2008) e de reconfiguração, seleção e orientação nas vias que o constituem (Mateus, 2002; Silva, 1999; Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012).

O ensino superior também sofre, neste período de 40 anos, transformações assinaláveis, como tivemos oportunidade de assinalar no capítulo anterior: a criação do espaço europeu de ensino superior (2005) e a implementação do processo de Bolonha (2006), a expansão e dinâmica de alargamento da base social de recrutamento serão os seus traços mais fortes (Almeida *et al*, 2003; Almeida, 2013; Almeida, Costa e Machado, 1988; Balsa *et al*, 2011; Costa, Lopes e Caetano, 2014). O crescimento suportou-se em grande medida no alargamento da oferta privada e na expansão do ensino politécnico. Dá-se um progressivo binarismo, compartimentação horizontal e vertical, e uma incidência recente na constituição de programas de curta duração, que incluem os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) (2006), e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (2014). Estes programas obedecem a uma lógica de combate ao insucesso neste nível de ensino, de articulação com formações secundárias profissionalizantes, e de prevenção da condição NEET (*Not in Education, Employment, or Training*), num contexto de retração do mercado de trabalho, como de resto é explicitado no enquadramento do Plano Nacional de Implementação de Garantia Jovem (PNI-GJ) (2013).

Dá-se ainda um alargamento etário dos seus públicos, de que são exemplo iniciativas como o decreto Maiores de 23, em 2006. Já depois da viragem do século, sucede uma diminuição da comparticipação estatal no funcionamento e o aumento da comparticipação das famílias e dos alunos nos seus custos (através das propinas, cujo aumento progressivo se deu a partir de 1992, justificado pelo reforço da ação social). Ao mesmo tempo que o custo do ensino superior se eleva para quem o frequenta, a ação social escolar vai sofrendo reorganizações e estreitamentos, a mais recente delas em 2012, reforçando, por exemplo, a exigência de aproveitamento escolar ao estudante. Este é também o ano em que se discute mediaticamente o abandono escolar no ensino superior em resultado da crise financeira. Do ponto de vista legislativo, reagrupam-se num mesmo regulamento (Despacho n.º 8442-A/2012) todas as respostas de apoio social direto e indireto, e clarificam-se as condições para a atribuição dos auxílios de emergência, cuja procura sofre um aumento no mesmo período. Esta modalidade de apoio define-se por ter carácter excecional e ser atribuída aos estudantes em situações económicas agravadas, durante o ano letivo, independentemente de serem ou não bolseiros. No último ano, 2014, são lançados dois programas inéditos de incentivo (financeiro) à frequência deste nível de ensino: o Programa Retomar, promotor do reingresso e do sucesso dos percursos formativos

dos estudantes do ensino superior e o Programa “+Superior”, que visa apoiar a frequência de instituições com menor procura por se encontrarem sediadas em regiões do país com menor pressão demográfica.

Regressando às dinâmicas de escolarização mais genéricas, já no final da primeira década dos anos 2000, um relatório do Conselho Nacional de Educação (2011) salientava os progressos realizados na qualificação dos mais jovens, a diminuição dos níveis de abandono no ensino básico e secundário bem como a articulação conseguida entre os subsistemas de educação e formação. Indica, em 2009/2010, taxas de escolarização de 100% no 1.º ciclo do ensino básico, 93,8% no 2.º ciclo do ensino básico, 89,5% no 3.º ciclo do ensino básico e 71,4% no ensino secundário. A saída escolar precoce na população entre os 18 e os 24 anos diminuiu 14,9% entre 2000 e 2010, situando-se nos 28,7%. A taxa de finalização no ensino básico regular posiciona-se nos 86,4%, e no ensino secundário atinge os 67% (Conselho Nacional de Educação, 2011). Mas reforça também fenómenos persistentes de insucesso, como os que são ilustrados pelo desfasamento etário na frequência dos alunos, transversal a todos os níveis de ensino. A relação difícil da sociedade portuguesa com a escolaridade e os saberes letrados, que referia Sebastião em 1998, apresenta sinais claros de conciliação, mas mantém, ainda, espaços de evolução na direção de desígnios tantas vezes reiterados e por cumprir (Almeida e Vieira, 2006), de que é exemplo a necessidade de convergência com a média europeia nos principais indicadores de escolarização. Iniciativas mais recentes como o reforço das avaliações sumativas externas em todos os níveis de ensino, o reforço dos tempos curriculares nas disciplinas consideradas fundamentais, e a multiplicação e hierarquização das ofertas educativas, ou o regresso ao PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), mantêm abertos os espaços de discussão ao princípio de cumprimento da igualdade de oportunidades e da possibilidade de universalização de uma educação de qualidade para todos.

2. DESCENDENTES DE IMIGRANTES NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

É no período em que Portugal transita para o regime democrático após o fim do Estado Novo, que encontramos, na elaboração da Constituição Portuguesa, a primeira referência ao direito de não discriminação por via da raça, língua ou território de origem (art.º 13). O mesmo documen-

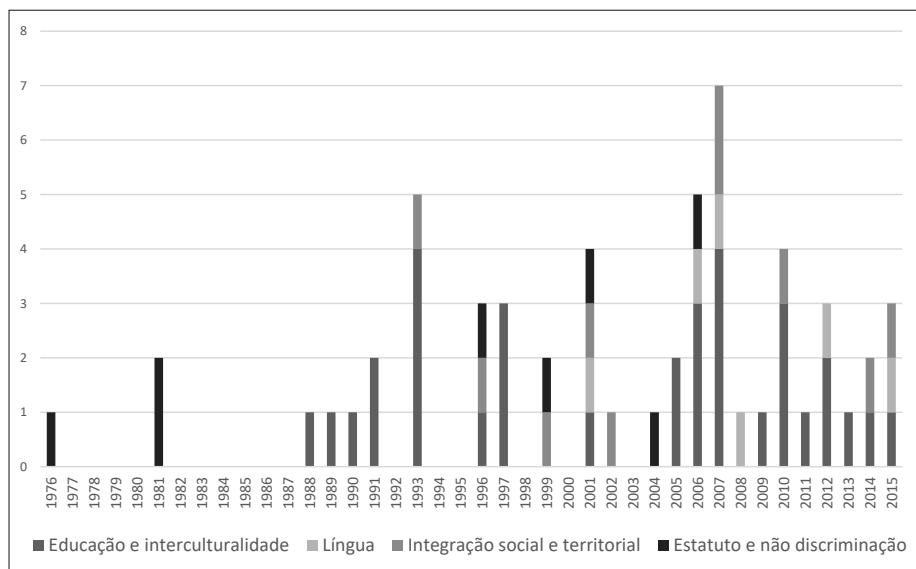
to garante ainda, aos estrangeiros residentes em Portugal, os mesmos direitos e deveres dos cidadãos portugueses (art.º 15). A primeira menção aos filhos de imigrantes que encontramos na legislação está presente na Lei da Nacionalidade de 1981, que define como portugueses de origem os indivíduos aqui nascidos, filhos de estrangeiros residentes há, pelo menos, seis anos em Portugal. Esta lei marca o reconhecimento da presença das populações imigrantes em Portugal, e é complementada no mesmo ano pelo primeiro enquadramento do regime de entrada, permanência e saída de estrangeiros do território nacional.

Mais tarde, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, não fazendo referência direta à presença dos alunos filhos de imigrantes no sistema de ensino (mas referindo a necessidade de estabelecer um regime de equivalências com graus conferidos noutros países), não deixa de assinalar e considerar a “valorização dos diferentes saberes e culturas” no processo educativo (artigo 3, alínea d).

Como é possível observar genericamente na Figura 1, e de modo mais detalhado na Figura 2, na realidade, esta população começa a marcar presença no enquadramento legal educativo no final dos anos de 1980, na formulação dos primeiros programas de combate ao insucesso escolar. A menção aos alunos de origem etnicamente diferenciada na definição das Escolas de Intervenção Prioritária (1988) revela que as políticas de integração começaram, de facto, no domínio educativo. A primeira iniciativa legal de apoio pedagógico complementar em função da origem é dirigida, paradoxalmente, aos filhos de imigrantes comunitários (1989), e não aos filhos de imigrantes africanos que já marcavam presença na periferia da área metropolitana de Lisboa. Em 1990, é lançado o PEDI – Projeto “A Escola na Dimensão Intercultural”. Iniciativa da DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (Ministério da Educação), este projeto teve como objetivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas multiculturais, e dirigiu-se a alunos de origem cabo-verdiana e cigana do 1.º ano de escolaridade. No ano seguinte, em 1991, é criado o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural – SCOPREM, por iniciativa do Ministério da Educação. Ainda no mesmo ano, o lançamento do PEPT – Programa Educação para Todos, de combate ao insucesso escolar, enumerava os “pertencentes a minorias étnicas e linguísticas” como público preferencial e portador de necessidades especiais.

Só em 1993 é lançado um conjunto de “medidas de apoio aos imigrantes”, entre as quais se contam medidas de promoção do sucesso educativo, consubstanciado num Projeto de Educação Intercultural – PREDI; e é definida a segunda Lei dos Estrangeiros (Decreto-Lei n.º 59/93, de 3/03), que define o regime de entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros e aplica ao contexto nacional um conjunto de convenções internacionais.

Figura 1. Legislação, ações e iniciativas nacionais que referenciam os descendentes de imigrantes, segundo o domínio, por ano



Fonte: Quadro A, Anexo 3

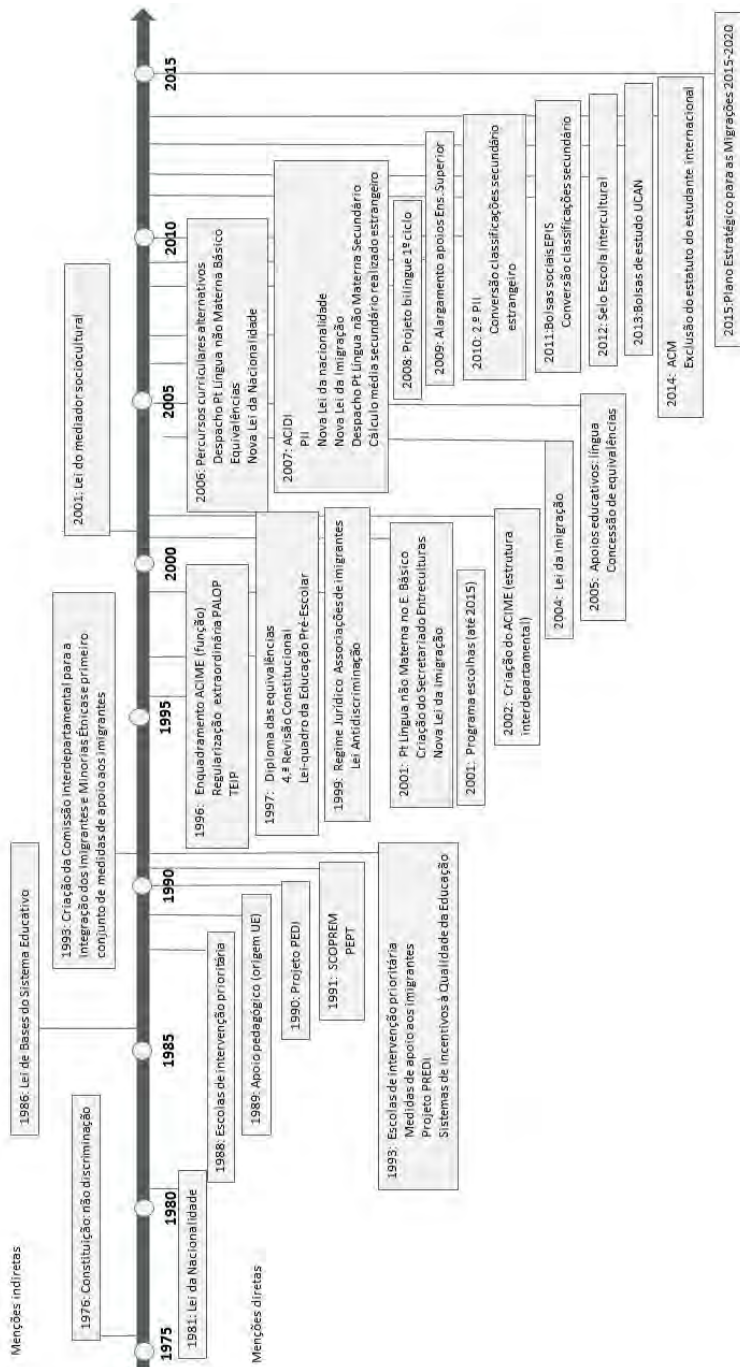
De forma agregada, a Figura 1 mostra a evolução e a frequência da referência aos descendentes (ou à origem étnica e cultural diferenciada) nas medidas identificadas ao longo das quatro décadas estudadas. Permite uma visão de conjunto, onde sobressaem a maior frequência de iniciativas de âmbito educativo e intercultural (sobretudo na década de 90, mas não só), a emergência mais tardia das medidas de inclusão no domínio da língua, e a menor frequência das ações no âmbito do estatuto e combate à discriminação (concentradas entre 1996 e 2006).

Permite ainda identificar dois anos fortes no domínio das iniciativas dirigidas a estes jovens: 1993 e 2007. Tratam-se de épocas e medidas de teor diferenciado, como veremos. Entre 1988 e 2015 vamos encontrar uma dinâmica mais ou menos constante de ações, com algumas paragens nos anos de 1990. A continuidade observável nos anos 2000 é, com a exceção de 2006 e 2007, mais contida e pulverizada. Nos últimos anos, a partir de 2007 por via da existência dos planos de integração de imigrantes de carácter coordenado e articulado, a frequência observável pode ser enganadora (um mesmo plano pode ter iniciativas em vários domínios). As medidas estão designadas na Figura 2 e descritas em detalhe no Anexo 3.

É na década de 1990 que vamos encontrar o maior número de referências e iniciativas de âmbito especificamente intercultural, nomeadamente a Criação do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1991), o Projeto de Educação Intercultural (1993), o Enquadramento do Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (1996) ou a Criação do Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (1998). Como afirma Souta (1997: 61), *“a educação multicultural, como a generalidade dos movimentos de reforma educativa no nosso país, é de tipo top-down”*, resultando menos de reivindicações das populações e mais da aplicação de diretivas europeias e do esboço de respostas educativas para fazer face à chegada a Portugal dos refugiados bósnios oriundos, entre 1992 e 1995, da guerra nos territórios da ex-Jugoslávia. Parte das iniciativas levadas a cabo foram de âmbito muito territorializado, limitado, compensatório, mais atento às condições de pobreza das populações do que à promoção efetiva do seu sucesso escolar. As várias análises de que este período foi alvo (entre outros, Cardoso, 1996; Casa-Nova, 2005; Cortesão e Stoer, 1996; Leite, 2002; Pacheco e Pratas, 2010; Souta, 1997; Stoer e Cortesão, 1999), mostram que a promoção da interculturalidade entre os agentes educativos, no sentido da valorização dos diferentes saberes e culturas, foi um desígnio nunca verdadeiramente cumprido.

As iniciativas foram desenvolvidas de forma muito localizada e territorializada (envolvendo poucas escolas, poucos territórios e poucos agentes escolares), secundarizado por prioridades de tipo social (a necessidade de intervir no providenciar de necessidades básicas sobrepunham-se, em alguns casos, a intervenções de outros tipos).

Figura 2. Cronologia de legislação, ações e iniciativas nacionais que referenciam os descendentes de imigrantes (1975-2015)



Nunca foi *particularizante* o suficiente, nem *universalizante* que baste. Não envolveu as comunidades escolares de forma horizontal, ou capacitou alunos e pais, de forma expressiva. Mas produziu reflexão, conhecimento e uniu um conjunto de agentes em torno da possibilidade de *fazer a diferença* nas práticas educativas (nomeadamente através da criação da APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural, em 1993). Politicamente, a década de 90 teve um foco na questão da interculturalidade. Mas, como afirma Leite (2002: 332), “*quando comparamos a legislação da época com as realidades vividas no quotidiano do sistema, em geral, e das escolas, em particular, detetamos enormes desencontros, deslocando-se a orientação vanguardista para o domínio dos discursos e não para o domínio do real*”.

Em síntese, desta primeira sequência temporal podemos retirar três ideias: i) a integração escolar precedeu a integração social nas políticas públicas portuguesas; ii) a associação entre pobreza e origem imigrante é constante na legislação produzida; e iii) as medidas educativas dirigidas a descendentes de imigrantes estão muitas vezes associadas à problemática da imigração, mais específica dos seus pais.

Relativamente à primeira ideia, verifica-se a precedência do reconhecimento da presença desta população na escola portuguesa ainda antes de reconhecer a presença dos seus pais. Entre o primeiro reconhecimento da presença dos filhos de imigrantes nas escolas portuguesas, em 1988, e a definição da primeira lei de regulação das migrações, em 1993, decorrem 5 anos, pontuados pelo esboço tímido de iniciativas de promoção da interculturalidade.

A segunda ideia forte é a associação, logo desde o início da intervenção política, e no desenho de medidas, entre pobreza e origem imigrante: as iniciativas descrevem os jovens de origem étnica diferenciada como portadores de necessidades especiais, em condições agravadas de pobreza, residentes nos territórios periféricos mais vulneráveis. Por exemplo, os Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE) (Despacho n.º 113/ME/93) afirmam que são escolas prioritárias as que têm “uma população escolar constituída por número significativo de alunos de etnias e culturas diferentes”. Em 1996, ao definirem-se os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho n.º 147-B/ME/96), voltam a mencionar-se a prioridade às “zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes

ou filhos de populações itinerantes”. Esta associação entre diferença étnica e diferença social consolidou-se de forma duradoura nas representações de agentes escolares e trabalhadores sociais, persistindo até aos nossos dias. Em reedição posterior deste último programa, os TEIP (2008), o enfoque torna-se mais generalista, recaindo sobre a população desfavorecida e não fazendo referência específica aos alunos diferenciados do ponto de vista étnico nacional.

Em terceiro, destaca-se a inclusão das medidas educativas dirigidas a descendentes de imigrantes no pacote de Medidas de Apoio a Imigrantes, associando as problemáticas de pais e filhos. Esta associação entre uns e outros, que pressupõe, como afirma Machado relativamente à designação de “segunda geração”, “uma mera reedição, com os mesmos parâmetros, do ‘problema anterior’ dos imigrantes, uma espécie de reprodução social mecânica” (1994: 120), naturaliza a exterioridade destes descendentes face ao seu país de acolhimento. Reenvia-os para a condição migratória, *outra*, dos seus pais, e não para a condição de cidadão de pleno direito do país que acolheu os seus pais e, frequentemente, foi o seu lugar de nascimento ou de início da escolaridade.

Na 4.ª Revisão Constitucional, em 1997, é introduzida na Constituição da República uma alínea específica consagrando o direito educativo dos descendentes de imigrantes: “Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (atual artigo 74.2, alínea j). É, no mesmo ano, publicado um Diploma de Equivalências onde se reconhece que o “*crescente número de alunos estrangeiros que, atualmente, pretendem frequentar o ensino português reforça a necessidade de se encontrarem medidas adequadas à situação específica para a sua inserção no nosso país*” (Decreto-Lei n.º 219/97, de 20/08). Trata-se do período imediatamente posterior ao conflito na Ex-Jugoslávia e à chegada de um número significativo de refugiados bósnios a Portugal e às escolas portuguesas. Esta ação dirige-se, pois, aos mesmos, e demonstra a invisibilidade dos filhos de imigrantes dos países das ex-colónias na política de inclusão. Foram, de facto, a chegada destes outros ‘estrangeiros’ que impulsionaram a necessidade de desenvolvimento das medidas mais específicas dirigidas à inclusão escolar dos descendentes de imigrantes, como por exemplo as medidas de apoio linguístico, que abordaremos mais adiante.

Ainda no mesmo ano, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 /02), que a define como a primeira etapa da educação básica, assinala como um dos objetivos deste

nível de ensino *“fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas”*.

A década de 90 encerra com a promulgação do Regime jurídico das Associações de Imigrantes, salientando o objetivo destas em “defender e promover os direitos e interesses dos imigrantes e seus descendentes em tudo quanto respeite à sua valorização, de modo a permitir a sua plena integração e inserção”, e consolidando um quadro de financiamento para apoiar as associações a desenvolverem ações também no âmbito educativo. Mas é também de assinalar o lançamento da Lei Anti-discriminação (Lei n.º 134/99), que proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica e que cria a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (que inicia funções em 2000). Esta lei refere explicitamente que: “*h) A recusa ou limitação de acesso a estabelecimento de ensino público ou privado; (...) i) A constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação racial*” são práticas discriminatórias puníveis. Explicita e condena, deste modo, algumas das práticas seletivas que nos contextos educativos vão sendo identificadas.

A Figura 2 mostra bem o desdobramento e a particularização que acontecem nas iniciativas a partir do ano 2000. No período entre 2000 e 2010, as iniciativas desenvolvidas são sobretudo no domínio da língua, dos regimes de equivalência e da intervenção de tipo comunitário e de proximidade, tais como a consagração legal do Mediador Sociocultural e o lançamento do Programa Escolhas, ainda numa versão centralizada, em 2001.¹² Este Programa é, em 2006, renovado com um enfoque mais claro na inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos

socioeconómicos mais vulneráveis, em particular dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, e prossegue até à atualidade. A leitura transversal do quadro presente no Anexo 3 permite compreender a ocorrência, nesta altura, de uma transição da promoção da interculturalidade (que não será mais retomada) e da compensação educativa para uma clarificação do estatuto e a definição de direitos e apoios específicos, como os que descreveremos seguidamente.

¹² De assinalar que no diploma legal que descreve e justifica o Programa Escolhas como uma medida prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, essa criminalidade é descrita como propiciada por, entre outros, “a urbanização acelerada e as migrações de nacionais e estrangeiros para as periferias das grandes cidades, as diferenças culturais, a precariedade do espaço público e da habitação, os níveis baixos de escolaridade” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9/01).

No domínio linguístico, destacam-se a menção aos programas de ensino específico de língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros como uma das modalidades de apoios educativos (2005), bem como o despacho que consagra as normas e princípios de atuação para o ensino da *Língua Portuguesa como Língua não Materna* para os alunos do ensino básico (2006) e posteriormente, no ensino secundário (2007), contemplando todas as ofertas com a exceção, incompreensível, do ensino profissional, e que vigora até aos nossos dias. A implementação deste ensino é tardia e de algum modo contraditória: um estudo realizado pelo Departamento de Educação Básica inquiriu o tipo de apoios existentes na área da língua portuguesa no início dos anos 2000. Agrupando quer a existência de apoio pedagógico acrescido, quer o apoio específico de português, concluiu que era na região Norte que estes apoios mais se verificavam, região essa que detinha apenas 10% do total nacional de alunos identificados no ensino básico como possuindo outra língua materna que não o português (Seabra e Mateus, 2007). O texto do despacho “Português como língua não materna” (ensino básico) (n.º 7/2006) referia explicitamente que o mesmo se destinava a “colmatar as necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, oriundos dos movimentos migratórios”. Os apoios linguísticos a filhos de imigrantes dos PALOP, ou fora da condição de recém-chegados, ficaram entregues ao livre arbítrio das instituições escolares. De assinalar também, neste âmbito, o lançamento de um projeto local de educação bilingue – Bilinguismo, aprendizagem do Português L2 e sucesso educativo na Escola Portuguesa (ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian), em 2008. Possibilitou a existência de uma turma de educação bilingue Crioulo Cabo-verdiano/Português na EB1 n.º 1 do Vale da Amoreira, com o objetivo de desenvolver o bilinguismo e a literacia nas crianças; contribuir para o sucesso escolar das crianças de origem cabo-verdiana; e valorizar a importância da língua cabo-verdiana. Decorreu entre 2008 e 2012, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.¹³

Em termos de regime de equivalências, aprovam-se em 2006 as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino (incluindo Angola e Cabo Verde num primeiro diploma e depois num segundo diploma São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau), deste modo normalizando e facilitando a integração dos alunos que realizaram parte da sua escolaridade no estrangeiro. Neste âmbito, acontece em acréscimo uma definição da atribuição da classificação final no

13 Mais informação pode ser consultada no site do ILTEC. Não se conhecem publicações relativamente à avaliação final do projeto.

ensino secundário a alunos com equivalência de sistema de ensino estrangeiro, com efeitos no acesso ao ensino superior (2007). Na prática, esta definição vai uniformizar as práticas e procedimentos de equivalência que eram até aí decididos escola a escola.

Algumas ações importantes dão-se no domínio do alargamento e definição de direitos por via do estatuto, tais como a definição dos direitos dos menores em situação regular no território nacional, em 2004 (conferindo-lhes o acesso à educação independentemente do seu estatuto legal); uma reformulação mais inclusiva da Lei da Nacionalidade, em 2006, e a definição, a partir de uma nova Lei da Imigração (2007), das condições de acesso à educação e ensino dos descendentes de imigrantes (atualizada em 2012, sem que nessa atualização tivessem havido revogações relativamente aos descendentes). As possibilidades de regularização dos imigrantes em território nacional ligam-se nesta altura aos processos de escolarização dos seus filhos, conferindo-lhes centralidade e importância acrescida. Claire Healy (2011) analisou a implementação da Lei da Nacionalidade introduzida em 2006, que possibilitou a diversificação dos dispositivos de naturalização de menores filhos de estrangeiros, constituindo-se como um instrumento de integração, nomeadamente para um segmento de jovens numa situação particularmente vulnerável por se encontrarem fora dos requisitos da lei anterior. A anterior lei n.º 37/81, considerada mais restritiva, tinha marcado o ano de 1981 como um ano de viragem na imigração em Portugal, pela troca do *jus soli* pelo *jus sanguinis*, dificultando tanto a aquisição de nacionalidade por nascimento em território aos filhos de pais não nacionais, quanto a aquisição de nacionalidade por casamento (Baganha e Góis 1998/99: 266).

Mais tarde, outro exemplo do alargamento dos direitos é observável na atualização dos princípios da política de ação social no ensino superior que, em 2009, corrige o afastamento do regime de concessão de apoios sociais escolares a todos os cidadãos estrangeiros verificado anteriormente, por recomendação do Provedor de Justiça. Refere-se especificamente aos *“cidadãos estrangeiros que, nascidos ou não em Portugal, aqui residiram por período significativo, porventura aqui terão sempre realizado o seu percurso escolar, básico e secundário, pertencentes a agregados familiares que aqui vivem, trabalham e pagam os seus impostos”*.

No final da década, parecem estar reunidas as condições políticas para a enumeração e definição de um conjunto de medidas específicas, articuladas entre várias instituições da administração pública, no sentido de apoiar os percursos dos jovens descendentes. Ela vai acontecer por via do *Plano para a Integração dos Imigrantes* (PII), em 2007, com o estabelecimento de dezenas de medidas no domínio da promoção da interculturalidade, apoio à integração educativa, combate à exclusão social e desenvolvimento do conhecimento científico relativo à presença e experiência desta população.

As medidas dirigidas aos descendentes de imigrantes estão identificadas no Quadro A do Anexo 3 e incluem, entre outras, a adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes (33); a valorização do papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes (36); ou o reforço da integração escolar e combate ao insucesso e abandono escolar, nomeadamente através da promoção de uma articulação mais efetiva entre os estabelecimentos de ensino, incluindo os do ensino superior, e as comunidades onde se verifica a presença de imigrantes e seus descendentes (78). Não existem medidas específicas de facilitação e apoio ao acesso ao ensino superior. Como afirma Albuquerque, este plano representa uma *“síntese ilustrativa da tentativa de conciliação de medidas assimilacionistas e de medidas pluralistas, por parte do Estado português, traduzindo o percurso da política oficial que tendencialmente se afastou de uma dimensão diferencialista para claramente afirmar a tónica da inclusão”* (2008: 155).

A partir de 2010, e até à atualidade, vão encontrar-se iniciativas mais esporádicas ou simbólicas (como a atribuição do *Selo Escola Intercultural*, a partir de 2012), de continuidade de políticas anteriores ou de suporte adicional por parte de entidades terceiras, privadas (como é o caso das Bolsas Sociais EPIS, ou das Bolsas U CAN). É nesse ano lançado o *II Plano de Integração dos Imigrantes*, onde a área da sociedade de informação é acrescentada às medidas de integração dirigidas aos descendentes de imigrantes, e onde estes passam a constituir um eixo específico de intervenção com 5 medidas. Há uma maior atenção conferida ao ensino superior, quer por via do alargamento da ação social, quer pela necessidade de envolver as universidades na divulgação de maior informação sobre este nível de ensino aos descendentes e suas famílias; e à necessidade de divulgar boas práticas no domínio da integração destes jovens.

Com a reorganização do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I. P. (ACIDI), que passa a designar-se ACM – Alto Comissariado para as Migrações, I. P. em 2014 e reconfiguração do seu âmbito de ação (incluindo também o apoio ao retorno de emigrantes), é lançado em 2015 um *Plano Estratégico para as Migrações* de carácter substancialmente diferente dos anteriores Planos de Integração de Imigrantes. O documento reconhece “o aumento do número dos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal” e que é “*necessário consolidar o trabalho de acolhimento e de integração social e, sobretudo, redobrar esforços na correta inclusão das segundas e terceiras gerações daqueles que, descendendo de imigrantes, já são novos cidadãos portugueses, através de mais ações de integração em escola, formação e emprego e de mais boas práticas que inculquem nos jovens uma cultura de responsabilidade, participação e confiança em si e na sociedade de que fazem parte*” (Parte I, 1 – Enquadramento).

No entanto, este plano não dá continuidade a uma medida valorizada nos dois planos anteriores, de articulação com o ensino superior, e que inscrevia este nível de ensino nas “estratégias de intervenção que visem combater o insucesso escolar dos descendentes de imigrantes”, numa lógica de intervenção de proximidade (medida 64). Neste âmbito, o novo plano apenas refere a existência de 50 bolsas financiadas por ano, a atribuir entre 2015 e 2020 pelo ACM. Direciona a atenção para medidas educativas e promotoras do sucesso e da redução do abandono escolar como a constituição de grupos temporários de homogeneidade relativa, os TEIP e os PIEF (medida 43). Esta prática de agrupamento segundo homogeneidade relativa deve ser refletida atendendo ao previsto na Lei Anti-discriminação de 1999, segundo a qual “*a constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação racial*” (artigo 4º, alínea i da Lei n.º 134/99) é uma prática discriminatória punível. A mesma lei prevê exceções, desde que beneficiem “*certos grupos desfavorecidos com o objetivo de garantir o exercício, em condições de igualdade, dos direitos nele referidos*” (artigo 3º, número 2º da Lei n.º 134/99). No entanto, a sugestão direta da formação destes grupos como uma medida promotora do sucesso afasta-se do caráter de excecionalidade prevista na Lei e legitima uma prática cuja eficácia pedagógica está longe de ser consensual.

As medidas direcionadas para os descendentes incluem-se no EIXO I – Políticas de integração de migrantes e no EIXO II – Políticas de promoção da inclusão dos novos nacionais. O primeiro

eixo reenvia uma vez mais os filhos de imigrantes para a problemática dominante dos seus pais, a condição migratória. Incluem, entre outras medidas, o reforço do ensino da língua portuguesa (medida 36); a consolidação dos programas de aprendizagem do português como língua não materna (medida 37); e a promoção da área da Educação Intercultural nas escolas (medida 40). Este eixo inclui também a menção à dinamização de uma “Rede do Ensino Superior em Mediação Intercultural” (medida 15).

As medidas específicas para a transição e inclusão no ensino superior são genericamente indiretas. No EIXO II fica, porém, salvaguardado um programa de bolsas de estudo para jovens universitários financiado pelo Programa Escolhas do ACM e que se circunscreve a 50 bolsas anuais (medida 54). Outras medidas dirigem-se à “promoção da atribuição de nacionalidade portuguesa”, nomeadamente entre descendentes de imigrantes (medida 55), à capacitação para a participação cívica e política (medida 57) e ao “combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes” (através da consolidação do Programa Escolhas, medida 51).

Nos últimos anos assistimos a uma acentuada diferenciação da oferta educativa, não só no ensino secundário, mas também no ensino básico, que sabemos ter particular impacto na experiência escolar dos descendentes de imigrantes. Se no ano letivo de 1980/81 cerca de 8% dos jovens que frequentavam o ensino secundário se encontrava em vias de ensino não regulares, essa proporção ascendeu aos 36,4% em 2009/10. Entre os jovens de origem africana, sobretudo os nascidos nos PALOP e descendentes de cabo-verdianos, esse número atingirá valores tendencialmente mais elevados (Roldão, 2015), como veremos mais adiante neste trabalho. Isto significa que, mais frequentemente, estão fora das “vias gerais” que são o acesso mais direto ao ensino superior e que os riscos de marginalização escolar são mais elevados nesse grupo social, como aliás vem sendo sinalizado por vários autores (Mateus, 2014; Seabra *et al.*, 2011; Seabra, 2010). Como vimos anteriormente, as ofertas não regulares de ensino secundário não estão abrangidas pelos apoios linguísticos e estão deficientemente articuladas com o ensino superior.

O insucesso escolar e o nível de reprovação mais frequente, que tem sido recorrentemente identificado na literatura, colocam estes jovens em desvantagem acrescida num contexto de

segmentação e hierarquização dos percursos educativos, como aqueles propostos nas ofertas de ensino vocacional do ensino básico (2012), dirigidos aos *“alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular (...), designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes”* (preâmbulo à Portaria n.º 292 – A/2012, de 26/09). Numa recomendação específica sobre o combate a atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos por parte do Conselho Nacional de Educação, salienta-se a necessidade de levar a *“cabo iniciativas específicas para grupos já identificados como apresentando maiores dificuldades nos seus percursos escolares: alunos do sexo masculino, alunas e alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos e da imigração”* (CNE, Recomendação n.º 2/2012). Mas nesta última década as iniciativas neste âmbito, de perfil pedagógico e inovador, parecem estar em ausência. Salienta-se, por exemplo, a referência à heterogeneidade das turmas num despacho de 2012, mas a organização das turmas por critérios de homogeneização segundo o nível dos alunos, de perfil segregativo e sem eficácia educativa comprovada, é também defendida, no mesmo diploma, como estratégia de promoção do sucesso educativo. Aliás, a constituição de grupos temporários de homogeneidade relativa é dada como exemplo de *“medidas educativas e promotoras do sucesso educativo e da redução do abandono escolar”* no mais recente *Plano para as Migrações*.

No que diz respeito especificamente à inclusão escolar dos jovens descendentes no ensino superior, há duas tendências de evolução a registar. Num sentido positivo, dá-se a atualização dos princípios da política de ação social no ensino superior, em 2009, pondo cobro à discriminação por via da nacionalidade, que passa a incluir os estudantes estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração (deixando, ainda assim, de fora, os estudantes com autorizações temporárias). Até 2009, apenas beneficiavam deste regime os estudantes do ensino superior portugueses, os nacionais de Estados-membros da UE, apátridas, titulares do estatuto de refugiado político e estudantes provenientes de países com os quais Portugal tivesse estabelecido acordos específicos de cooperação. A lei encontra-se ainda em vigor em 2015.

A definição do Estatuto do Estudante Internacional, em 2014, vem também esclarecer que este estatuto, potencialmente penalizador (por via do aumento do custo da frequência do

ensino superior) para os filhos de imigrantes de nacionalidade estrangeira e sem estatuto de residência permanente ou de longa duração, não abrange “os que, não sendo nacionais de um Estado membro da União Europeia, residam legalmente em Portugal há mais de dois anos, de forma ininterrupta, em 31 de agosto do ano em que pretendem ingressar no ensino superior, bem como os filhos que com eles residam legalmente”. Outra iniciativa positiva consiste no lançamento das Bolsas U CAN, promovidas pelo Programa Escolhas, com o apoio de uma entidade privada nas duas primeiras edições,¹⁴ a partir de 2013 e ainda em funcionamento. Não se dirigindo especificamente a jovens de origem imigrante, constituem um importante, e o quase exclusivo, apoio financeiro para os nacionais de países terceiros que não estão abrangidos pela ação social escolar no ensino superior, já que não colocam condições restritivas nem de nacionalidade nem de estatuto de residência. O número de bolsas disponíveis é baixo (50 por ano), mas mantém-se em funcionamento em 2015.

Do lado menos positivo, assinala-se o afastamento dos jovens anteriormente referidos dos mais recentes programas de apoio financeiro ao acesso ou reingresso no ensino superior – *Programa Retomar* e “+Superior”. O Programa Retomar pretende promover o reingresso e combater o abandono escolar no ensino superior, conferindo a atribuição de um apoio financeiro a estudantes e a estabelecimentos de ensino superior. O programa “+Superior” incentiva à frequência de instituições com menor procura por se encontrarem sediadas em regiões do país com menor pressão demográfica, conferindo bolsas de mobilidade. Ambos excluem do acesso ao programa os nacionais de países terceiros, independentemente do seu estatuto de residência.

A um nível mais genérico, e pela sua maior vulnerabilidade ao insucesso e ao abandono escolar, consideramos paradoxal que o Plano Nacional de Implementação de Garantia Jovem (PNI-GJ) (2013) não faça referência direta aos jovens filhos de imigrantes ou nacionais de países terceiros como público alvo, embora esta omissão não signifique que este universo não se possa considerar incluído, pelo envolvimento explícito do ACM neste plano desde a resolução do Conselho de Ministros nº 104/2013. O plano pretende, aplicando uma recomendação europeia, “assegurar que todos os jovens com menos de 25 anos beneficiam de uma boa oferta de emprego, educação ou formação ou estágio, no prazo de quatro meses após

¹⁴ Este apoio consubstanciou-se na fase piloto (2013-14) no financiamento das bolsas e no ano seguinte limitou-se ao apoio dado a mediadores voluntários.

terem ficado desempregados ou terem terminado o ensino formal". Desenvolve-se em 6 eixos, e inclui medidas como a reforma do sistema de orientação escolar e profissional, a criação e oferta de formações curtas de ensino superior, o reforço da oferta nos cursos de educação e formação profissional; a implementação de planos de acompanhamento contínuo e recuperação precoce, ou o regresso à educação e formação, em contexto de ensino superior.

A revisão realizada não é exaustiva e deixa de fora iniciativas de tipo municipal, associativas e outras, de relevo neste domínio, bem como programas comunitários e de desenvolvimento social local que têm sido determinantes na formação de técnicos, na requalificação territorial e no acolhimento e integração dos descendentes e suas famílias. Mas permite uma visão diacrónica das principais medidas legislativas e outras ações com potencial benefício para os mesmos (ainda que a transposição dos quadros legais para as práticas seja um processo complexo, não linear). Apesar dos esforços realizados nas décadas de 1990 e 2000, a revisão dá, de algum modo, conta de uma perda de relevância destes jovens como objeto de políticas públicas na atualidade, e o seu submergir no grupo dos alunos em condição de desfavorecimento social, bem como dá indícios de uma segregação destes alunos nas vias vocacionais profissionalizantes.

A posição relativa de Portugal no contexto internacional, no domínio das políticas de integração, é genericamente favorável. O relatório de 2011 do MIPEX – Índice de Políticas de Integração de Migrantes (MPG, 2011), que observa um conjunto largo de indicadores a partir dos seus enquadramentos legais em cada país, classificava Portugal genericamente no 2.º lugar num conjunto de 31 países. Como afirmava Casa-Nova, *“apesar da importância das opções tomadas pelos governos em matéria da conceção das políticas sociais públicas, os efeitos dessas políticas serão nulos ou muito reduzidos se simultaneamente não se desenvolverem ações de divulgação e sensibilização junto das populações locais visando a incorporação efetiva das mesmas no quotidiano dos cidadãos. O desfazamento entre estes dois níveis tem como consequência a existência de leis relativamente avançadas em vários domínios e práticas sociais marcadas pela desconfiança e o conservadorismo”* (2005: 202).

Ou seja, há uma diferença entre as políticas formuladas e legisladas, e as políticas aplicadas. Há um entendimento que é subjetivo por parte de instituições, agentes e interlocutores que,

acolhem, administram, regulam e avaliam a presença e a experiência dos filhos de imigrantes. Apesar do aparelho legal, o MIPEX, no domínio educativo, atingíamos, em 2011, apenas 63% numa escala de 0 a 100%, posicionando Portugal em 4.º lugar (lado a lado com outros dois países). Esta dimensão é aquela onde o país obtém a pior classificação, ainda que os autores reconheçam que as políticas portuguesas são as mais favoráveis de entre os “novos países da imigração”. Na atualização deste índice em 2015, Portugal mantém a mesma posição genérica relativa (2.º lugar), e desce um ponto percentual no domínio educativo (62%).¹⁵ As recomendações vão no sentido da necessidade de políticas educativas mais direcionadas e de proximidade. Estas são, de resto, algumas das orientações produzidas por uma das redes europeias mais ativas na análise da posição dos descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento, que lançou recentemente um documento intitulado “Uma Agenda Clara para a Educação Migrante na Europa” (SIRIUS, 2014). Para além dos ciclos políticos, e do maior particularismo ou universalismo das medidas adotadas, mais *clareza*, *menos oscilação* e *mais aspiração* parecem ser necessárias para intervir na posição de desvantagem educativa dos jovens descendentes de imigrantes.

¹⁵ Em <http://www.mipex.eu/Portugal>.

CAPÍTULO 3.

A PRESENÇA DOS AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: UM MAPEAMENTO EXPLORATÓRIO A PARTIR DE DADOS ESTATÍSTICOS DE FONTES SECUNDÁRIAS

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS E METODOLÓGICAS

Tendo em conta o calendário da imigração africana em Portugal, designadamente o seu forte incremento e diversificação em finais da década de 1980, pode-se esperar que, de lá para cá, passados cerca de 25 anos, se tenha constituído um contingente significativo de jovens afrodescendentes potenciais candidatos ao ensino superior e que, diferentemente dos ‘estudantes internacionais’ africanos, fizeram todo ou boa parte do seu percurso escolar e de vida em Portugal. De certa forma, correspondem à ‘geração’ que experienciou as primeiras políticas de integração social e escolar especificamente destinadas a imigrantes e seus descendentes, sendo que a sua maior ou menor participação no ensino superior pode ser lida como resultado também dessas políticas.

Vários estudos têm mostrado que estes jovens encontram a montante (ensino básico e secundário) da fase em que se esperaria o ingresso no ensino superior importantes obstáculos à sua inclusão escolar e social, algo que não deve ser desligado de fenómenos históricos mais longínquos. Mas ao contrário do que se passa ao nível dos ‘estudantes internacionais’ de origem africana, sabe-se ainda pouco sobre o acesso, resultados, orientações e experiências escolares daqueles alunos do ensino superior, lacuna que procuramos colmatar, pelo menos em parte, com o presente estudo exploratório.

Qual a estimativa e evolução do número desses estudantes no ensino superior? Como se têm comportado as taxas de acesso ao ensino superior destes públicos ao longo do tempo e em comparação com os estudantes autóctones? Que tipo de resultados escolares obtém e que

orientações escolares são seguidas (tipo de ensino; natureza dos estabelecimentos; áreas de formação) no ensino superior, mas também que trajetos escolares passados (resultados e orientações escolares) estão a montante dessa entrada no ensino superior? Como se caracterizam as condições socioeconómicas desses jovens e famílias?

Estas são perguntas que procuramos aqui responder através de um mapeamento extensivo que coloca, desde logo, alguns desafios metodológicos que interessa desde já e brevemente abordar. A presente proposta de mapeamento extensivo da presença dos afrodescendentes no ensino superior parte da combinação de várias fontes secundárias de dados, designadamente: o Instituto Nacional de Estatística (INE), com dados relativos aos Recenseamentos Gerais da População 1991, 2001 e 2011; a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC-MEC), com informação recolhida através do Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES); e o inquérito do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES/DGEEC), “Estudantes à Saída do Ensino Secundário”. Em todas essas fontes obtivemos informação para a população jovem, isto é, indivíduos com 34 anos ou menos.

A complexidade da análise combinada e comparabilidade entre estas múltiplas fontes exige um esclarecimento metodológico preliminar, cujos pontos principais procuramos sintetizar no Quadro 1. Desde logo, um dos principais desafios prendeu-se com a operacionalização da ‘origem étnico-nacional’ (ver também Figura 3). No caso dos dados dos Recenseamentos Gerais da População e do OTES/DGEEC dispúnhamos de informação quanto à naturalidade dos jovens e dos seus pais (no caso dos recenseamentos, apenas quando estes coabitassem com o jovem), que combinadas permitiram uma construção relativamente fina da variável origem étnico-nacional. Assim, foram considerados afrodescendentes todos os indivíduos que tenham nascido nos PALOP e com pelo menos um dos pais natural desses países, assim como aqueles que tenham nascido em Portugal e que ambos os pais sejam naturais dos PALOP. Na categoria ‘autóctones’ encontram-se as situações em que os jovens e os pais são naturais de Portugal.

Quadro 1. Caracterização das “bases de dados” utilizadas segundo as fontes secundárias de informação

Fonte Institucional	INE			DGEEC/MEC	
	Censos 1991	Censos 2001	Censos 2011	RAIDES - inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior 2012/13 e 2013/14	OTES -Estudantes à Saída do Secundário, 2009/10
Inquiridos	Censos 1991	Censos 2001	Censos 2011	RAIDES - inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior 2012/13 e 2013/14	OTES -Estudantes à Saída do Secundário, 2009/10
de Inquiridos (Pop. ≤ 34 anos)	População ≤ 34 anos 5.004.473	População ≤ 34 anos 4.712.307	População ≤ 34 anos 4.149.287	Inscritos no 1º ano pela 1ª vez no 1º Ciclo, 2013/14: 64334. Diplomados com grau de licenciado 2012/13: 51470	45472 alunos do 12º 831 escolas públicas e privadas
Características da amostra	Universo da população residente e presente em Portugal Continental e Regiões Autónomas, embora se utilize aqui apenas a informação relativa à população jovem com menos de 34 anos			Universo dos inscritos e diplomados do Ensino Superior	Amostra não probabilística dado que o regime de participação no estudo era voluntário para os estabelecimentos de ensino e alunos
Construção da variável origem étnico nacional	Combinação de dados sobre naturalidade dos pais e do próprio. Sempre que dois desses tenham nascido nos PALOP atribui-se ao aluno a origem étnico nacional afrodescendente			Impossibilidade de construção da variável origem étnico nacional. Aproximação através da “nacionalidade” e do “país em que se concluiu o nível escolar anterior” (ensino secundário)	Combinação de dados sobre naturalidade dos pais e do próprio. Sempre que dois desses tenham nascido nos PALOP atribui-se ao aluno a origem étnico nacional afrodescendente
Nº de Inquiridos (Afrodescendentes, ≤ 34 anos)	70.112	75.456	67.260	Inscritos no 1º ano pela 1ª vez no 1º Ciclo, 2013/14: 1287 (nacionalidade PALOP).Diplomados com grau de licenciado 2012/13: 674 (nacionalidade PALOP)	1.482
Que situações são abrangidas pela categoria ‘afrodescendente’ em cada uma das fontes de informação?	Recobre estudantes com nacionalidades portuguesa e dos PALOP; assim como abrange estudantes internacionais dos PALOP e estudantes de origem africana que realizaram a maioria do seu percurso escolar em Portugal			Abrange apenas estudantes com nacionalidade PALOP. No sentido de obter maior rigor na delimitação da população afrodescendente e distingui-la dos “estudantes internacionais” PALOP, selecionou-se apenas aqueles que concluíram o ensino secundário em Portugal (o inquérito RAIDES permite fazê-lo) e que com maior probabilidade tratar-se-ão de jovens que realizaram boa parte do seu percurso escolar em Portugal e descendentes de imigrantes africanos	Recobre estudantes do 12º ano ou equivalente com nacionalidade portuguesa, assim como nacionalidade dos PALOP

Figura 3. Operacionalização da variável “origem étnico-nacional”

Origem étnico nacional	Naturalidade pai	Naturalidade mãe	Naturalidade próprio
Autóctones	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
	PALOP	PALOP	PALOP
	PALOP	PALOP	Portuguesa
Afrodescendentes	PALOP	Portuguesa	PALOP
	Portuguesa	PALOP	PALOP
Outras situações	Todas as restantes combinações		

No caso do RAIDES, a única informação disponível para a operacionalização da origem étnico nacional é a nacionalidade dos estudantes, não se dispondo de dados quanto à naturalidade do próprio e dos pais. Esse facto impossibilita a sinalização dos afrodescendentes de nacionalidade portuguesa, mas também a distinção entre os estudantes internacionais africanos e os afrodescendentes que, tendo nacionalidade estrangeira, realizaram boa parte do seu percurso escolar no sistema educativo português. Assim, optou-se por não criar a partir dos dados RAIDES uma variável relativa à ‘origem étnico-nacional’, mas abordar essa mesma questão, como faz Pedreira (2013), através do cruzamento sistemático da variável ‘nacionalidade’ e ‘local de obtenção do grau anterior’.

Nas situações em que os estudantes nacionais dos PALOP frequentaram o nível de ensino anterior (ensino secundário) também nos PALOP, entendemos que se trata principalmente de ‘estudantes internacionais africanos’, e se o tiverem frequentado em Portugal consideramos que esses casos estarão mais próximos de jovens descendentes de imigrantes africanos que há muito vivem em Portugal e que fizeram cá boa parte do seu percurso escolar.

Um outro detalhe metodológico a salientar prende-se com a representatividade das amostras de inquiridos. Se no caso dos dados censitários e do RAIDES estamos, em termos genéricos, perante o universo da população em análise, no caso dos dados recolhidos pelos inquéritos OTES/DGEEC trata-se de uma amostra não probabilística. Os inquéritos OTES/DGEEC são de adesão voluntária e pode-se esperar que nestes estejam sobre representados os jovens, famí-

lias e escolas com maior propensão para responder, portanto, aqueles com origens socioeconómicas, capital escolar e inserção sócio territorial mais favoráveis. Ainda assim, os dados OTES/DGEEC têm a vantagem de recobrir questões relativas às perceções, apreciações, aspirações e expetativas dos alunos, bem como de recolher informação variada sobre as origens e contextos sociais dos alunos.

2.ACESSO, ORIENTAÇÕES E RESULTADOS DOS AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR

Em Portugal, a evolução do contingente de crianças e jovens (entre os 0 e 34 anos) afrodescendentes com origem nos PALOP tem-se situado em torno dos 70 mil, apresentando, ao longo das duas últimas décadas e segundo os dados dos Censos, uma oscilação positiva de 1991 para 2001 (passando de 70112 para 75456), seguida de um decréscimo em 2011 (67260) (Quadro 2).

Quadro 2. Jovens segundo origem étnico nacional, por escalão etário e sexo, 1991, 2001, 2011 (%)

		1991		2001		2011	
		Autóctones (N=2752632)	Afrodescen- dentes (N=70112)	Autóctones (N=2403433)	Afrodescen- dentes (N=75456)	Autóctones (N=1881292)	Afrodes- cendentes (N=67260)
% de jovens afro- descendentes no total da população jovem (≤ 34 anos)		-	1,4	-	1,6	-	1,6
Sexo	H	53,3	52,3	52,9	51,8	52,7	51,3
	M	46,7	47,7	47,1	48,2	47,3	48,7
	T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Escalão etário	≤ 17	71,5	67,2	61,7	60,0	61,6	58,9
	18-24	21,7	24,6	25,8	23,4	22,4	26,1
	25-34	6,9	8,2	12,5	16,6	16,0	14,9
	T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios)

Essa tendência de decréscimo entre 2001 e 2011 é também observável quando isolamos os escalões mais avançados (18-34 anos) e propícios à frequência do ensino superior (de 30148 passam a 27628), embora em termos relativos o conjunto dos potenciais jovens estudantes do

ensino superior venha ganhando peso (representa hoje um quarto dos jovens afrodescendentes), como acontece aliás entre os estudantes autóctones.

À luz daquilo que sabemos serem as especificidades das várias fases da migração africana em Portugal (Machado, 2009), não será de espantar que a maioria dos jovens afrodescendentes em 1991 fossem naturais de Portugal (39%), Angola (34%), ou Moçambique (17%), distribuição que deve ser lida tendo, principalmente, em conta os fluxos migratórios de ‘retornados’ ao longo da década de 70 (Quadro 3). Ao longo da década seguinte, entre 2001 e 2011, o peso dos naturais de Angola e Moçambique decresce consideravelmente (juntos passam a 32%, em 2001, e a 17% em 2011). Outro indício da importância desse fluxo migratório prende-se com aquilo que designámos ‘naturalidade dominante na família’¹⁶. Em 1991, os jovens contabilizados como afrodescendentes tinham famílias predominantemente angolanas (43%), cabo-verdianas (25%) e moçambicanas (20%). De 2001 a 2011, assiste-se a uma notória perda de peso das famílias moçambicanas, mas também, embora menos, das famílias angolanas.

A literatura mostra que é ao longo da década de 1990 que os fluxos de imigração africana, associada à migração laboral, ganham maior expressão e, ao mesmo tempo, se diversificam quanto aos países de origem. Indo ao encontro dessa realidade, observa-se que em 2001 há um aumento do peso das famílias guineenses e são-tomenses, crescimento que se mantém até 2011 (respetivamente, de 8% para 14%; de 5% para 9%). Nesse último momento censitário, os jovens afrodescendentes com famílias cabo-verdianas passam a ser o grupo com maior peso (30%), embora o seu peso tenha sido relativamente constante ao longo de todo o período em análise.

16 A variável ‘naturalidade dominante da família’ foi construída a partir de três variáveis nominais: a naturalidade do próprio, a naturalidade do pai e a naturalidade da mãe. Assumiu-se uma lógica de construção desta variável semelhante à usada para a “escolaridade dominante” noutros trabalhos (entre outros, Costa, 1999). O método de classificação fez-se ao atribuir como naturalidade dominante da família a naturalidade partilhada por pelo menos dois dos elementos; no caso de todos os elementos terem nacionalidades diferentes, atribuiu-se a categoria ‘Outras situações’.

Outra transformação importante prende-se com o aumento do peso, a partir de 2001, dos afrodescendentes nascidos em Portugal, que passam a representar metade destes jovens, indício da fixação de muitos imigrantes africanos em Portugal, mas sinal também do número elevado de jovens afrodescendentes que realizou todo o seu percurso de vida e escolar em Portugal.

Quadro 3. Jovens segundo origem étnico nacional, por naturalidade do próprio e naturalidade dominante na família, 1991, 2001 e 2011 (%)

		1991 Afrodescendentes (N=70112)	2001 Afrodescendentes (N=75456)	2011 Afrodescendentes (N=67260)
Naturalidade do próprio	Angolana	33,6	24,9	14,4
	Cabo-verdiana	7,6	8,5	18,1
	Guineense	1,8	5,2	9,0
	Moçambicana	16,5	7,2	2,5
	São-tomense	1,9	3,6	6,1
	Portuguesa	38,7	50,7	49,8
	Total	100,0	100,0	100,0
Naturalidade domi- nante na família*	Angolana	42,5	38,4	28,5
	Cabo-verdiana	25,4	25,4	30,3
	Guineense	2,2	8,1	14,2
	Moçambicana	20,3	12,1	7,1
	São-tomense	2,3	5,4	9,0
	Outros	7,2	10,6	11,0
	Total	100,0	100,0	100,0

*A variável 'naturalidade dominante da família' foi construída no sentido de abordar com maior precisão a origem étnico nacional das famílias. A partir da combinação da 'naturalidade do próprio' e as nacionalidades de cada um dos pais, atribuiu-se ao agregado familiar a naturalidade partilhada por pelo menos dois dos elementos. No caso de o estudante e os pais terem todas nacionalidades diferentes, atribuiu-se a categoria 'Outros'. Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios)

A situação dos jovens afrodescendentes face à escolarização concluída (Quadro 4) permite-nos realizar uma leitura cruzada com as tendências migratórias atrás referidas. Ao contrário do que se esperaria face ao que hoje sabemos acerca da integração escolar dos descendentes de africanos, vemos que na década de 1990, os jovens afrodescendentes entre os 18 e 34 anos tinham níveis mais elevados de escolaridade do que os autóctones, nomeadamente ao nível do ensino secundário (26% face a 20%) mas também no ensino superior. Isto deve-se, pelo menos em parte, aos referidos 'fluxos migratórios de retornados' da década de 1970 e início da de 1980. Nesses fluxos é acentuada a presença de população mais escolarizada, de profissionais liberais, quadros dirigentes, pequenos proprietários, etc. quer entre a população 'branca' que tem sido designada 'retornada', quer entre aqueles que, sendo 'negros' chegaram também na sequência dos processos de independência.¹⁷

17 Vale a pena recordar que os jovens afrodescendentes (18-34 anos) que em 1991 tinham o ensino superior concluído (769 casos) nasceram antes dos processos de independência (1957-1970) e na sua esmagadora maioria eram naturais de Angola e Moçambique (692 casos). O peso dos afrodescendentes nascidos em Portugal é nessa altura residual (29 casos, que representam 4% dos afrodescendentes), assim como o dos nascidos noutros países dos PALOP, como Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (48 casos).

Quadro 4. Jovens (18-34 anos) segundo origem étnico nacional, por nível de escolaridade concluído e ciclo de estudos quando estudantes do ensino superior, 1991, 2001 e 2011 (%)

Nível de escolaridade concluído	Nenhum	5,7	3,1	2,8	2,8	1,3	1,7
	1.º Ciclo	19,4	8,9	7,2	7,1	1,8	3,2
	2.º Ciclo	30,5	24,8	17,2	13,4	7,5	13,4
	3.º Ciclo	22,0	34,1	29,5	34,9	28,1	38,2
	E. Secundário	19,5	25,8	33,7	31,6	41,0	32,9
	E. Superior	3,0	3,4	9,6	10,2	20,3	10,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ciclo de estudos E. Superior	Licenciatura	-	-	-	-	86,8	88,3
	Mestrado	-	-	-	-	12,8	11,5
	Doutoramento	-	-	-	-	0,4	0,3
	Total					100,0	100,0

Nota: Não foi possível obter informação nos Censos de 1991 e 2001 que discriminasse os estudantes do ensino superior pelos ciclos de estudos desse nível de ensino.

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios)

Estes fluxos são bem distintos daqueles que irão compor a imigração africana do final da década de 1980, onde prevalece o perfil de imigração laboral.

Em 2001 é possível detetar uma relativa aproximação do padrão de escolaridade de autóctones e de afrodescendentes, particularmente evidente no aumento do peso dos diplomados do ensino secundário, mas sobretudo do ensino superior, onde essa proporção triplica em ambas as populações. Esse processo de aproximação dos padrões de escolaridade das duas populações dever-se-á, pelo menos em parte, à conjugação de dois fenómenos. Por um lado, será um efeito das políticas de democratização do acesso ao ensino superior e consequente aumento do padrão de escolaridade da população jovem. Por outro, é preciso notar que esses jovens (que tinham entre 18 e 34 anos em 2001) nasceram antes ou imediatamente a seguir aos processos de independência

(entre 1967 e 1980), o que quer dizer que uma parte dos classificados como ‘afrodescendentes’ e respetivas famílias chegam a Portugal no quadro da ‘migração de retornados’¹⁸.

Apesar da relativa aproximação dos padrões de escolaridade de ambas as populações, entre 2001 e 2011 a expansão dos

¹⁸ Particularmente revelador do peso considerável que terá a ‘migração de retornados’ nos dados analisados de 2001 é o peso esmagador que os naturais de Angola e Moçambique assumem no conjunto dos jovens afrodescendentes com o ensino superior concluído (2528 num total de 3076 afrodescendentes com esse nível de ensino). Apesar disto, em 2001 face a 1991 ganham peso os afrodescendentes nascidos em Portugal (passam de 4% para 12% dos afrodescendentes).

diplomados do ensino superior parece ter estabilizado para os afrodescendentes nos 11%, enquanto entre os autóctones aumenta para os 20%, portanto, cerca do dobro. O mesmo se verifica ao nível da conclusão do ensino secundário, onde o incremento dos diplomados entre os autóctones (passando de 34% para 41%) é acompanhado pela quase estagnação do peso dos diplomados entre os afrodescendentes (de 32% para 33%).

Esta estagnação da escolarização dos afrodescendentes em 2011 deve-se à combinação de um conjunto variado de fatores. Por um lado, assiste-se à perda de peso da população associada à migração de 'retornados', mas por limitações metodológicas classificada como afrodescendente¹⁹. Por outro, ganharam peso os descendentes da imigração laboral africana nascidos ou fixados em Portugal desde os finais da década de 80 e cuja trajetória pelo sistema escolar sabe-se ser mais marcada por processos de exclusão e por origens socioeconómicas menos favoráveis. Para além disso, sabe-se também que os 'estudantes internacionais' dos PALOP, que aparecem nos nossos dados também contabilizados como afrodescendentes, como explicitado no Quadro 1, têm vindo a perder peso absoluto e relativo na população residente e entre os estudantes do ensino superior. Ora essa retração significa uma perda de peso, entre os afrodescendentes, das famílias com um perfil socioeconómico e escolar tendencialmente mais favorecido que caracterizam as famílias dos 'estudantes internacionais' dos PALOP, apesar das mudanças ocorridas nas últimas décadas a esse nível (Faria e Liberato, 2012). Um terceiro e incontornável fator prende-se com os efeitos que a recessão económica europeia, despoletada em 2008, teve em Portugal, que como se verá mais adiante teve um impacto significativo na taxa real de escolarização do ensino superior, independentemente da origem.

Para perceber qual a evolução do acesso ao ensino superior destas duas populações, quer no sentido da sua tendência (avanço, estagnação ou retrocesso), quer no plano da igualdade de oportunidades, calcularam-se duas taxas de escolarização do ensino superior para os três momentos de referência (Quadro 5). A primeira é uma taxa global, que relaciona o total de jovens (18-34 anos) recenseados com a globalidade dos estudantes jovens (18-34 anos) no ensino superior em geral, portanto, recobrimo os diferentes ciclos de estudos desse nível de ensino. A segunda permite uma análise mais fina.

19 Notar que, considerando apenas a população afrodescendente com ensino superior, observa-se de 2001 para 2011, uma perda de peso dos afrodescendentes nascidos em Angola e Moçambique, uma parte deles correspondendo a famílias de 'retornados' (a passagem de 2528 para 867 casos; e de 82% para 30% no total de afrodescendentes), e inversamente o incremento da proporção de afrodescendentes nascidos em Portugal (passagem de 365 para 1575; e de 9% para 54%).

Quadro 5. Taxa de escolarização do ensino superior na população jovem, segundo origem étnico nacional e escalão etário, por local de nascimento do próprio e naturalidade dominante da família, 1991, 2001 e 2011 (%)

		Global (18-34 anos; 1º -3º ciclo do E. Superior)			Real (18-22 anos; 1º ciclo do E. Superior)		
		1991 (N=3360)	2001 (N=5711)	2011 (N=4173)	1991 (N=2245)	2001 (N=2822)	2011 (N=2199)
Autóctones		11,3	22,7	23,8	12,5	31,1	34,3
Afrodescendentes (total)		14,6+	18,9	15,1	15,6	21,4	15,9
Local de nascimento do próprio (só afrodescendentes)	PALOP	14,5	15,0	11,5	15,5	17,9	9,5
	Portugal	18,0	24,8	22,0	17,9	25,5	30,0
Naturalidade dominante na família (só afrodescendentes)	A	14,5	21,9	21,2	11,7	27,8	23,8
	CV	7,0	8,8	8,5	6,4	9,1	8,0
	GB	9,6	10,7	8,7	7,5	8,1	6,5
	M	18,7	27,7	25,3	20,3	38,7	41,0
	STP	10,7	14,1	11,3	8,1	12,4	8,3
	Outros	19,6	19,4	25,3	71,0	23,4	31,2

Legenda: A - Angolana; CV - Cabo-verdiana; GB - Guineense; M - Moçambicana; STP - São-Tomense.

Nota: O valor dos "N" refere-se somente ao número de afrodescendentes.

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios)

Trata-se de uma ‘taxa real’ de escolarização que relaciona a população em ‘idade esperada’ de frequência de uma licenciatura (18-22 anos) com a população que efetivamente frequenta esse ciclo de estudos do ensino superior dentro da referida idade esperada.

Analisando a taxa global de escolarização do ensino superior, observa-se que o acesso do público afrodescendente ao ensino superior sofre uma retração entre 2001 e 2011 (de 18,9% para 15,1%), depois de uma década de progressivo aumento do acesso por parte deste grupo (de 14,6%, em 1991, para 18,9% em 2001). Inversamente, entre os autóctones a tendência de alargamento da entrada nesse nível de ensino é contínua ao longo das duas décadas em análise (de 11,3% em 1991; para 22,7% em 2001; e para 23,8% em 2011), embora exista um considerável abrandamento dessa progressão na última década.

Sabemos, contudo, que de lá para cá, entre 2010 e o presente ano, o contingente total de matriculados no ensino superior português tem vindo a diminuir, sobretudo por via do decréscimo da procura de cursos de 1.º ciclo (até 2013/14, perderam-se 34068 matrículas no ensino superior, o que corresponde a uma quebra de 9% face ao ano letivo de 2010/11) (DGEEC/MEC, 2015). Esta retração estará relacionada, pelo menos em parte, com os efeitos da crise económico-financeira, despoletada em 2008, que teve, com certeza, um impacto particularmente penalizador para o acesso ao ensino superior nos agregados familiares menos favorecidos. Para além disso, o reforço do peso dos mecanismos de seleção escolar no ensino obrigatório, nomeadamente pela via do aumento da importância das provas finais do ensino secundário para o cálculo da média de acesso ao ensino superior, pode constituir um fator explicativo para a quebra do número de matriculados, aliado à subida do teto máximo das propinas no 1.º ciclo do ensino superior público, mas também a um certo “catastrofismo”, de fundamentação dúbia, recorrente na retórica de alguns media acerca da relação custo/benefício de investir numa licenciatura do ponto de vista da mobilidade social (Martins e outros, 2015).

Se restringirmos a análise à taxa real de escolarização apenas no 1.º ciclo do ensino superior e respetivas idades esperadas de frequência desse ciclo de estudos²⁰, observamos a mesma tendência da taxa anterior. Depois de um acréscimo entre 1991 e 2001 (passando de 15,6% para 21,4%), assiste-se a um retrocesso na taxa de acesso, passando para valores idênticos aos de 1991 (15,9%). Por sua vez, entre os jovens autóctones, as duas décadas em análise foram de contínuo crescimento das taxas de escolarização do ensino superior (12,5% em 1991; 31,1% em 2001; 34,3% em 2011), embora entre 2001 e 2011 esse crescimento tenha tido um ritmo consideravelmente mais lento.

As desigualdades nestas taxas de escolarização são observáveis não só ao nível das disparidades nas tendências de evolução – para os afrodescendentes assiste-se a um retrocesso, enquanto entre os autóctones há uma tendência de crescimento, embora lento na última década –, como também ao nível da dimensão do *gap* entre esses grupos. Em 2011, a taxa real de escolarização do 1.º ciclo do ensino superior para os afrodescendentes era cerca de metade da dos autóctones (15,9% face 34,3%). Isto significa que os primeiros têm menos acesso a esse nível de ensino e que estão mais frequentemente em percursos escolares não lineares.

²⁰ Segundo a DGEEC/MEC, entre os 18-22 é a idade esperada de frequência do 1.º ciclo do ensino superior.

Interessa deter-nos sobre as diferenças internas entre afrodescendentes no acesso ao ensino superior, tendo em conta o país de nascimento dos jovens, mas também a naturalidade dominante nas suas famílias. Em 1991, a diferença entre a taxa real de escolarização dos afrodescendentes nascidos em Portugal e dos afrodescendentes nascidos nos PALOP era diminuta (18% face a 14,5%) e, em ambos os casos, mais elevadas que a taxa de escolarização dos autóctones (11,3%). No entanto, entre 2001 e 2011, os afrodescendentes naturais de Portugal passam a ter cerca do dobro da probabilidade de acederem ao ensino superior, quando comparados aos naturais dos PALOP (respetivamente, 24,8% e 15% em 2001, e 22% e 11,5% em 2011). A taxa de escolarização dos primeiros, em 2011, aproxima-se, em termos gerais, daquela dos autóctones (23,8%).

Ao nível da taxa real de escolarização, onde o critério 'idade esperada' ganha saliência (e, portanto, a questão da linearidade do percurso escolar), as referidas desigualdades surgem mais marcadas. Em 2011, os afrodescendentes nascidos em Portugal passam a ter o triplo da probabilidade, comparativamente com os que nasceram nos PALOP, de acederem na idade esperada ao ensino superior (30% face a apenas 9,5%), não estando muito longe daquilo que se passa ao nível dos jovens autóctones (34,3%). Contudo, uma análise mais fina das diferentes origens étnico nacionais dos afrodescendentes permite observar uma grande variabilidade interna.

Para além da explicação, talvez mais óbvia, para as diferenças entre afrodescendentes nascidos em Portugal e nos PALOP, designadamente que os primeiros não realizaram eles próprios trajetos migratórios (o que influi na maior ou menor capacidade de adaptação ao sistema educativo português, mas também na qualidade do acolhimento das instituições educativas), interessa perceber como interferem aqui efeitos de (re)composição social. Por exemplo, entre os afrodescendentes nascidos em Portugal, o peso das famílias de naturalidade dominante angolana e moçambicana é mais expressivo (em 2011 representam 58,7% desta população) do que entre os afrodescendentes nascidos nos PALOP (onde representam 50% desta população), algo que não deve ser desligado do já várias vezes referido fluxo de 'migração de retornados', que se sabe terem recursos socioeconómicos e escolares mais elevados do que os dos fluxos de imigração laboral africana.

Interessa esmiuçar quão pode ser precipitada a primeira imagem de quase igualdade no acesso ao ensino superior entre autóctones e afrodescendentes nascidos em Portugal.

Quadro 6. Taxa de escolarização do ensino superior dos jovens afrodescendente nascidos em Portugal, segundo naturalidade dominante da família, em 1991, 2001 e 2011 (%)

		Global (18-34 anos; 1.º ao 3.º ciclo do Ensino Superior)		
		1991 (N=122)	2001 (N=2117)	2011 (N=2077)
Naturalidade dominante	Angolana	21,7	35	28,2
	Cabo-verdiana	10,4	9,9	9,1
	Guineense	9,1	24	17,9
	Moçambicana	25	45,7	33,8
	São-Tomense	10,3	21,9	15,8
	Outros	27,3	26,5	31

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios)

As taxas de escolarização global de 2011 (18-34 anos) sobretudo dos descendentes de cabo-verdianos (9,1%), mas também dos são-tomenses (15,8%) e guineenses (17,9%) nascidos em Portugal, são bastante mais baixas do que as dos descendentes de angolanos (28,2%) e moçambicanos (33,8%) nascidos em Portugal, embora também entre estes se observe um retrocesso entre 2001 e 2011 (Quadro 6).

Outro ângulo de análise da heterogeneidade interna remete para a análise da taxa real de escolarização dos afrodescendentes segundo a naturalidade dominante da família²¹, indicador aproximado das origens étnico nacionais (retomar o Quadro 5). Vale a pena considerar a evolução do ingresso destes grupos no ensino superior em duas frentes, tal como fizemos até aqui: por um lado, no que diz respeito ao avanço ou retrocesso da expansão do acesso ao ensino superior como um todo (18-34 anos), para cada grupo; por outro lado, também no que diz respeito ao 1º ciclo deste nível de ensino (18-22 anos).

Vemos, portanto, que na década entre 1991 e 2001 se assistiu a um aumento das taxas de escolarização no ensino superior dos afrodescendentes das diferentes origens étnico nacionais. Este aumento teve, naturalmente, ritmos de expansão e pontos de partida diferentes: alguns mais lentos e comparativamente menos expressivos, como o caso dos jovens com origens ca-

²¹ Optou-se, por questões metodológicas, não incluir na análise descritiva dos quadros a categoria 'Outras situações', pela sua difícil leitura devido à diversidade de casos aí englobados.

bo-verdianas, guineenses e são-tomenses (respetivamente, de 7% para 8,8%; de 9,6% para 10,7%; e de 10,7% para 14,1%), outros de forma célere e de peso expressivo, como os jovens de origens angolanas e moçambicanas (de 14,5% para 21,9%, e de 18,7% para 27,7%). No entanto, e apesar da tendência positiva de crescimento para os afrodescendentes das várias origens, muitos deles ainda se vêm excluídos do ensino superior e as desigualdades face aos autóctones são claras.

De 1991 para 2001 os jovens autóctones duplicaram o seu ingresso neste nível de ensino (de 11,3% para 22,7%). Com isto, aumentaram as desigualdades em relação aos afrodescendentes de origem cabo-verdiana, face aos quais os autóctones passam a ter o triplo do acesso ao ensino superior (de 11,3% face a 7% em 1991, para 22,7% face a 8,8% em 2001). Em relação aos jovens de origem guineense e são-tomense, os autóctones passam a ter o dobro das oportunidades de acesso ao ensino superior (respetivamente, de 11,3% face a 9,6% em 1991, para 22,7% face a 10,7% em 2001; e de 11,3% face a 10,7% em 1991, para 22,7% face a 14,1% em 2001).

Por fim, ao nível taxa real de acesso ao ensino superior, vemos que entre 1991 e 2001 há um incremento positivo na escolarização dos afrodescendentes de todas as origens, o que reflete uma expansão, com ritmos muito distintos, do acesso às licenciaturas.

As diferenças verificadas entre afrodescendentes de várias origens e autóctones em 2011 merecem uma descrição detalhada, por aumentarem desmesuradamente face à década de 1991-2001. Lembremo-nos que, no período anterior, os autóctones tinham o triplo da probabilidade de frequentarem o 1.º ciclo do ensino superior dentro da idade esperada, face aos afrodescendentes de origem cabo-verdiana. Em 2011, esta diferença passa para o quádruplo da probabilidade (34,3% face a 8%). O mesmo se verifica em relação aos são-tomenses (34,3% face a 8,3%). Já face aos guineenses, os autóctones têm hoje o quádruplo da probabilidade de frequentarem o 1.º ciclo dentro da idade esperada (34,3% face a 6,5%).

Interessa ver agora, no Quadro 7, como se distribuem os afrodescendentes pelos diferentes ciclos de estudos do ensino superior. Em primeiro lugar, o contingente de estudantes afrodescendentes no ensino superior, ao longo das duas décadas analisadas, sofreu um aumento entre 1991 e 2001 (de 3360 indivíduos para 5711), para diminuir entre 2001 e 2011 (de 5711 para 4173).

Quadro 7. Jovens afrodescendentes no ensino superior segundo nível de estudos frequentado, por local de nascimento e naturalidade dominante na família, 1991, 2001 e 2011 (%)

	1991			2001			2011		
	1.º Ciclo (N=3253)	2.º e 3.º Ciclo (N=107)	Total (N=3360)	1.º Ciclo (N=5557)	2.º e 3.º Ciclo (N=154)	Total (N=5711)	1.º Ciclo (N=3447)	2.º e 3.º Ciclo (N=726)	Total (N=4173)
	96,8	3,2	100	97,3	2,7	100	82,6	17,4	100
PALOP	96,2	100	96,4	62,1	93,5	62,9	52,7	38,6	50,2
Angola e Moçambique	89,9	89,7	89,9	53,2	89,6	54,2	27,2	23,0	26,5
Cabo Verde,									
Guiné-Bissau e	6,4	10,3	6,5	8,9	3,9	8,7	25,5	15,6	23,7
S. Tomé e Príncipe									
Portugal	3,8	0,0	3,6	37,9	6,5	37,1	47,3	61,4	49,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Angolana	53,2	57,0	44,3	49,5	51,9	49,6	39,5	41,9	39,9
Cabo-verdiana	6,4	6,5	6,3	10,7	5,2	10,5	20,6	13,8	19,4
Guineense	1,0	1,9	1,0	3,1	1,3	3,1	7,8	4,5	7,3
Moçambicana	31,8	27,1	31,7	27,6	33,1	27,7	13,1	20,8	14,5
São-tomense	1,4	1,9	1,4	3,2	2,6	3,2	6,6	4,0	6,2
Outras situações	6,3	4,7	15,4	5,9	5,8	5,9	12,3	15	12,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios)

Observa-se que apesar de a tendência de quebra nas matrículas dos afrodescendentes, o 2.º ciclo continua a elevar o número de efetivos (de 154 indivíduos em 2001 para 726 em 2011).

A evolução positiva da primeira década analisada prende-se com aquilo que sabemos ter sido o início da expansão do acesso ao ensino superior em meados da década de 1990, e a entrada expressiva, a partir do virar do século, de ‘novos públicos’ nesse nível de ensino, nomeadamente no 1.º ciclo. Quanto ao movimento de retração da presença afrodescendente no ensino superior na segunda década em análise, é preciso não esquecer o quadro de recessão económica que se colocou desde 2008 e que terá afetado, principalmente, os jovens de origens sociais mais desfavorecidas, como é o caso de uma parte importante dos afrodescendentes, mas é necessário desenvolver estudos mais aprofundados que permitam analisar essa questão.

Em 1991, e como seria de esperar face ao que já sabemos serem as características das vagas da migração africana para Portugal, 96,2% dos afrodescendentes no 1.º ciclo do ensino superior era natural dos PALOP (89,9% tinham naturalidade angolana ou moçambicana), sendo residual o peso daqueles nascidos em Portugal. Já o 2.º ciclo era composto na sua totalidade por naturais dos PALOP (89,7% tinham naturalidade angolana ou moçambicana).

Será entre 1991 e 2001 que se efetuará uma importante recomposição interna da população que classificámos como afrodescendente no 1.º ciclo do ensino superior: os afrodescendentes nascidos em Portugal passam a representar 37,9% do total (o que representa um aumento de dez vezes face a 1991), e os naturais de Angola e Moçambique passam a 53,2% (uma quebra de metade face a 1991). Também no 2.º e 3.º ciclo, os afrodescendentes de naturalidade portuguesa ganham peso (passam de 0% a 6,5%), embora continuem a ter um peso residual. Será em 2011 que os afrodescendentes nascidos em Portugal e a frequentar esses ciclos de estudos passarão a ter um peso relativo superior ao dos naturais dos PALOP (61,4%, o que constitui um aumento de nove vezes face a 2001).

Temos em 2011 uma população afrodescendente no ensino superior que é, sem dúvida, mais heterogénea face à década de 1990. Os naturais dos PALOP passam a representar 52,7% dos afrodescendentes no 1.º ciclo, e os afrodescendentes de naturalidade cabo-verdiana, guineense e são-tomense passam a representar, juntos, cerca de metade dos naturais dos PALOP (o

que corresponde a 25,5% do total, e ao triplicar do seu peso face a 2001). Os afrodescendentes nascidos em Portugal parecem continuar a aumentar o seu peso também neste ciclo (passando a 47,3% face a 37,9% em 2001).

Do ponto de vista da origem étnico nacional ou naturalidade dominante, os afrodescendentes com origens angolanas, apesar de o seu peso ter vindo a diminuir, continuam a representar uma proporção considerável dos afrodescendentes no ensino superior, mesmo em 2011 (de 49,6% em 2001 para 39,9%). Atualmente, os afrodescendentes de origem cabo-verdiana são o segundo grupo afrodescendente com mais peso no ensino superior (de 10,5% em 2001 para 19,4%, o que constitui um aumento de duas vezes). Na mesma linha, parece existir uma tendência para o aumento da representação de afrodescendentes com origem guineense (de 3,1% em 2001 para 7,3%) e são-tomense (de 3,2% para 6,2%), cujo peso duplicou na última década.

A informação existente sobre as orientações e resultados escolares dos afrodescendentes no ensino superior é escassa, sendo o inquérito RAIDES a fonte de informação por excelência, embora este não deixe de ter limitações. Sendo que, para delimitar a origem étnico nacional, o RAIDES recolhe apenas informação sobre a nacionalidade e sobre o país de conclusão do ensino secundário (não recolhe, por exemplo, dados sobre a naturalidade do próprio e dos pais), consideraram-se afrodescendentes os estudantes de nacionalidade PALOP que indicaram ter concluído o ensino secundário em Portugal, seguindo a estratégia de Pedreira (2013) para a sinalização de descendentes de imigrantes nessa base de dados.

Através do RAIDES foi possível uma aproximação a questões como: o regime de acesso ao ensino superior; a natureza das instituições de ensino (público/privado; universitário/politécnico); a área de educação e formação do curso frequentado; classificação obtida no final do curso.

O regime de acesso surge como um aspeto importante de diferenciação entre os estudantes do ensino superior de nacionalidade portuguesa e os afrodescendentes (de nacionalidade PALOP) que acederam ao ensino superior em 2013/14 (Quadro 8). Se nos primeiros o regime geral de acesso. É a via de entrada por excelência no ensino superior (75,9%), entre os segundos, essa via está longe de ter um peso semelhante (27,7%).

Quadro 8. Inscritos em licenciatura no 1.º ano pela primeira vez, segundo nacionalidade, por regime de acesso, subsistema de ensino, instituição de ensino e área de educação e formação 2013/14 e classificação dos diplomados no final do curso 2012/13 (%)

		Afrodescendentes de nacionalidade PALOP* (n=574)	Nacionalidade portuguesa (n=61417)
Regime de acesso ao ensino superior	Bolseiros nacionais de PALOP	13,2	0
	Mudança de curso	12	7,4
	Concurso especial para maiores de 23 anos	26,1	7,4
	Regime geral de acesso	27,7	75,9
	Transferência	5,7	2,1
	Outros	15,2	7,2
	Total	100	100
Subsistema de ensino	Universitário - Público	27,2	50,9
	Universitário - Privado	31,2	10,7
	Politécnico - Público	33,1	34
	Politécnico - Privado	8,5	4,5
	<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Instituição do ensino superior	Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa)	12,7	1,5
	Universidade Católica Portuguesa (Lisboa)	0,9	2,3
	Universidade de Lisboa	12,4	12,5
	Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	6,8	0,5
	Universidade Aberta	2,3	1,8
	Instituto Politécnico de Setúbal	5,4	1,4
	Instituto Politécnico de Coimbra	3,3	3,1
	Universidade Nova de Lisboa	5,1	5,3
	Instituto Politécnico de Lisboa	7	4,2
	Outros	44,1	67,4
	Total	100	100
Área de educação e formação	Agricultura	0,7	2
	Artes e Humanidades	5,7	12,1
	Ciências Sociais, Comércio e Direito	55,6	34
	Ciências, Matemática e Informática	4,9	8
	Educação	0,9	2,3
	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	15,8	18,4
	Saúde e Proteção Social	9,9	15,4
	Serviços	6,4	7,7
	Desconhecido ou não especificado	0	0,1
	Total	100	100
Classificação fi- nal**	10-14	93,3	75
	15-17	6,7	24,4
	18-20	0	0,5
	Total	100	100

Notas: *Embora esteja longe de recobrir os afrodescendentes, na sua diversidade e extensão, consideraram-se afrodescendentes os estudantes de nacionalidade PALOP que indicaram ter concluído o ensino secundário em Portugal. **No caso da classificação final dos diplomados, os estudantes afrodescendentes de nacionalidade PALOP reportam a 357 casos; e os estudantes de nacionalidade portuguesa a 50011. Fonte: DGEEC/MEC, RAIDES- Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (cálculos próprios)

Entre os estudantes que consideramos serem afrodescendentes, para além do regime geral de acesso, é saliente o acesso por via do concurso especial para maiores de 23 anos (26,1%) e, embora em menor escala, a mudança de curso (12%). O peso dessas duas modalidades de acesso, juntamente com o peso ligeiramente superior das situações de transferências (5,7% face a 2,1%), deixam mais uma vez antever que os estudantes afrodescendentes tendem a ter trajetos escolares menos lineares do que os estudantes autóctones, para além do evidente menor acesso a esse nível de ensino, como já se viu.

Em ambos os subgrupos analisados o ensino universitário assume-se como a procura dominante, embora entre os estudantes afrodescendentes e autóctones o ensino superior politécnico não deixe de ter um peso significativo, ligeiramente superior no caso dos primeiros (41,6% e 38,5%, respetivamente).

Enquanto a esmagadora maioria dos estudantes do ensino superior portugueses encontra-se no subsistema público (84,9%), entre os estudantes afrodescendentes (de nacionalidade PALOP), esse tipo de orientação, ainda que maioritária, é acentuadamente menor (61,3%). No caso dos estudantes afrodescendentes, a inserção no setor privado ascende a dois quintos, um valor que mais do que dobra o peso do ensino privado entre estudantes do ensino superior autóctones (38,7% face a 15,1%).

Esta sobre influência do ensino privado sobre os percursos no ensino superior dos estudantes afrodescendentes prende-se, pelo menos em parte, com as estratégias de internacionalização de algumas instituições privadas do ensino superior. A presença dos estudantes afrodescendentes é, face aos estudantes de nacionalidade portuguesa, expressiva na Universidade Lusófona (12,7% face a 1,5%) e a Universidade Autónoma (6,8% face a 0,5%). Outro fator que pode pesar na escolha de uma universidade privada, para os afrodescendentes com maiores dificuldades económicas e percursos escolares não-lineares, é a existência de respostas, em muitas destas instituições, a alunos que não possam candidatar-se às bolsas de ação social da Direção Geral de Ensino Superior – quer pelo facto de serem nacionais dos PALOP, quer por não terem o estatuto de residência necessário – e a alunos com dificuldades em acabar o ensino secundário, através do estatuto de aluno externo – que lhes dá a possibilidade de frequentar disciplinas isoladas do curso a que de-seja candidatar-se, pagando apenas o valor correspondente em propinas.

No que toca aos cursos frequentados, designadamente as áreas de educação e formação desses cursos, observa-se entre os estudantes afrodescendentes, uma procura acentuada de cursos na área das 'Ciências Sociais', 'Comércio' e 'Direito' (55,6%), bastante superior ao que acontece entre os estudantes de nacionalidade portuguesa (34%). Por sua vez, os cursos nas áreas de 'Saúde' e 'Proteção Social' e das 'Artes e Humanidades', são claramente mais procurados pelos estudantes de nacionalidade portuguesa (12,1% e 15,4%), do que pelos estudantes que classificámos como afrodescendentes (9,9% e 5,7%).

Essas tendências surgem bastante mais atenuadas, embora no mesmo sentido, nos resultados OTES sobre os cursos desejados pelos estudantes do 12.º ano (Quadro 9). Isso poderá estar relacionado com o carácter ainda idealizado (não consumado) da opção, mas poderá também dever-se ao facto de nessa fonte a origem étnico nacional dos estudantes tenha sido operacionalizada de forma distinta, socorrendo-se da combinação de naturalidades dos pais e do estudante. Os cursos na área do 'Direito', 'Ciências Sociais' e 'Serviços' (22,9%), 'Tecnologias' (17,2%) e 'Economia', 'Gestão' e 'Contabilidade' (13,9%) são os mais desejados pelos afrodescendentes, com um peso idêntico ou ligeiramente acima do encontrado entre os estudantes de origem autóctone (17,3%, 18% e 8,7%, respetivamente).

Em termos gerais, os autóctones revelam uma maior tendência para aspirar o ingresso num curso na área da 'Saúde' (12,5% dos afrodescendentes face a 16,9% dos estudantes de origem portuguesa), mas quando 'isolamos' o efeito da classe social de origem e o capital escolar das famílias, a amplitude dessa desigualdade aumenta. Os cursos da área da saúde incluem alguns dos cursos mais seletivos do ensino superior, como medicina, e é aqui que as desigualdades nas aspirações se acentuam entre afrodescendentes e autóctones das classes menos favorecidas (16,5% face a 8,7%) e das faixas menos escolarizadas (6,6% face a 15,9%).

Vimos até agora o posicionamento dos jovens afrodescendentes no ensino superior, do ponto de vista da sua distribuição ao longo do tempo, condições de acesso, orientações e resultados escolares. No entanto, interessa não deixar escapar as dimensões de trajeto escolar passado e condições sociais de origem que estruturam, a montante, os caminhos de acesso e de inserção destes jovens no ensino superior.

Quadro 9. Áreas de estudo/formação desejadas (12.º ano) para no ensino superior por origem de classe, nível de escolaridade dominante na família e origem étnico nacional (%)

Área de Estudo/Formação do Curso do Ensino Superior desejado aquando do 12º ano	Origem de classe				Escolaridade dominante na família				Total	
	Classes Médias-altas		Classes Baixas		≤ 3.º Ciclo do Ensino básico		Ensinos Secundário e Superior		Aut. (N=23298)	Afro. (N=995)
	Aut. (N=13526)	Afro. (N=443)	Aut. (N=7730)	Afro. (N=357)	Aut. (N=10804)	Afro. (N=395)	Aut. (N=12167)	Afro. (N=559)		
Não sei	16,8	15,1	16,5	18,2	17,8	15,4	17,2	17,2	17,5	16,5
Ciências	3,9	3,4	4	2,5	3,8	3,3	3,9	3	3,9	3,1
Saúde	17,7	16,7	16,5	8,7	15,9	6,6	17,7	16,6	16,9	12,5
Tecnologias	19,1	16	16,6	18,2	16,6	17,2	19,3	17,2	18	17,2
Agricultura e Rec. Naturais	1,8	0,7	1,6	0,3	1,3	0	2	0,7	1,7	0,4
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	6,5	7,9	5,9	5,6	5,5	5,8	7	7,3	6,3	6,7
Ciências da Educação e Formação de Professores	1,9	2	3,8	2	3,6	3,5	1,6	1,3	2,6	2,2
Direito, Ciências Sociais e Serviços	15,7	19,9	20	25,5	19,4	27,8	15,3	19,3	17,3	22,9
Economia, Gestão e Contabilidade	9,7	13,1	7,5	14,3	8,3	13,9	9,1	14	8,7	13,9
Humanidades, Secretariado e Tradução	1,4	1,6	2,2	1,7	2	2,5	1,5	1,1	1,7	1,7
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	5,4	3,6	5,4	3,1	5,7	3,8	5,4	2,3	5,5	2,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: A construção da variável origem socioprofissional baseia-se num modelo de operacionalização dos lugares de classe para a sociedade portuguesa, 'a tipologia ACM', desenvolvida por Costa (1999) e outros. Assim, combinou-se a variável 'situação na profissão' e 'profissão' (IEFP, 1994) atribuindo-se uma dada 'posição social' a cada um dos pais/responsáveis pelo aluno. A classificação da família e do estudante quando à 'origem de classe' foi definida a partir do elemento que neste campo detivesse uma posição social mais favorável. Nos casos em que existia apenas um responsável foi atribuída a posição social deste. Entre as 'classes médias-altas' abrangemos 'Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais'; 'Profissionais Técnicos e de Enquadramento' e 'Trabalhadores Independentes'. Entre as 'classes baixas' considerámos aqueles cuja origem de classe se refere a 'empregados executantes' e 'operários'. Fonte: OTES/DGEEC, Estudantes à Saída do Secundário 2009/10 (cálculos próprios)

Algumas das discussões internacionais mais relevantes acerca da equidade no ensino básico e secundário mencionam a importância de ter em conta mecanismos de seleção escolar precoce – entre eles a retenção e o encaminhamento para vias curriculares paralelas ao ‘currículo geral’ – na criação e reprodução de desigualdades sociais (OCDE, 2012c). Pensamos, assim, ser pertinente analisar a evolução das taxas de matrícula em vias profissionalizantes, bem como as taxas de transição, no ensino básico e secundário por nacionalidade dos alunos, única forma de aproximação à origem étnico nacional dos estudantes nos dados da DGEEC/MEC.

Verificamos no Quadro 10 que entre 2008/09 e 2012/13 o ensino profissionalizante aumentou, em termos gerais, o número de efetivos, e que este aumento foi distintamente mais marcado no ensino secundário que no básico. O encaminhamento para estas vias no ensino básico tem vindo a diminuir ligeiramente entre os alunos com nacionalidade portuguesa (6,7% em 2008/09 face a 4,2% em 2012/13), enquanto para os alunos de nacionalidade PALOP a tendência tem sido de estagnação (14,9% em 2008/09 face a 15% em 2012/13).

Em 2012/13, os alunos de nacionalidade PALOP tinham, em termos relativos, cerca de quatro vezes mais probabilidade de estar nestas vias do que os de nacionalidade portuguesa, quando em 2008/09 tinham cerca de duas vezes mais probabilidade. Isto é indicativo de um aumento das desigualdades entre estes dois grupos no que diz respeito ao peso relativo do encaminhamento para vias curriculares profissionalizantes no ensino básico. Por outro lado, interessa notar que, entre as crianças e jovens de nacionalidade PALOP, são os alunos de nacionalidade cabo-verdiana (17,9%) e são-tomense (17,2%) os que são particularmente afetados por estas dinâmicas de encaminhamento precoce para vias curriculares alternativas.

Já no ensino secundário, a tendência é de crescimento acentuado das matrículas em vias profissionais para ambos os grupos, embora a um ritmo mais acelerado para os nacionais dos PALOP (entre 2008/09 e 2012/13, passa de 61,5% para 76%) do que para os nacionais de Portugal (30,5% para 35,6%, respetivamente). Não só o ritmo de inserção em cursos profissionalizantes foi mais rápido para os alunos PALOP ao longo do período analisado, como as suas taxas de matrícula nestas vias são sistemática e consideravelmente mais elevadas que as dos portugueses.

Quadro 10. Evolução da taxa de matrículas em vias profissionalizadas no ensino básico e secundário, por nacionalidade (2008/09 a 2012/13) (%)

Nacionalidade	Vias Profissionalizantes (2.º e 3.º ciclo Ensino Básico)					Vias Profissionalizantes (Ensino Secundário)				
	2008/09 (N=40609)	2009/10 (N=37165)	2010/11 (N=34125)	2011/12 (N=34427)	2012/13 (N=25647)	2008/09 (N=92890)	2009/10 (N=104702)	2010/11 (N=107448)	2011/12 (N=110835)	2012/13 (N=113391)
Portuguesa	6,7	6,0	5,5	5,5	4,2	30,5	33,7	34,2	34,9	35,6
Estrangeira	8,6	9,1	9,4	10,3	8,8	44,7	49,8	53,4	55,9	56,9
PALOP	14,9	16,0	16,4	16,9	15,0	61,5	66,7	72,1	64,1	76,0
Cabo Verde	15,5	18,1	19,9	21,2	17,9	72,4	75,8	80,4	83,2	83,9
Angola	14,4	12,9	12,0	12,2	11,0	44,5	49,8	52,1	52,5	50,9
Guiné-Bissau	13,9	15,7	15,3	14,1	12,7	31,0	42,7	46,9	56,1	63,3
S. Tomé e Príncipe	16,7	16,9	16,3	16,3	17,2	74,5	80,1	85,1	86,8	87,8
Moçambique	7,6	9,3	5,9	9,2	9,9	49,2	53,1	65,1	60,9	62,1

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

Quadro 11. Taxa de transição no ensino básico e secundário, por nacionalidade, ciclos de ensino e tipo de certificação do curso (2008/09, 2012/13) (%)

Nacionalidade	1.º Ciclo Ensino Básico		2.º Ciclo Ensino Básico		3.º Ciclo Ensino Básico		Vias gerais Ensino Secundário		Vias profissionalizantes Ensino Secundário	
	2008/09 (N=459335)	2012/13 (N=413461)	2008/09 (N=241353)	2012/13 (N=230696)	2008/09 (N=356234)	2012/13 (N=358027)	2008/09 (N=198270)	2012/13 (N=194703)	2008/09 (N=90221)	2012/13 (N=113391)
Portuguesa	96,6	95,6	93,0	88,0	86,4	84,6	79,7	79,1	87,0	86,2
Estrangeira	92,2	90,0	84,5	77,5	76,6	74,4	50,2	65,0	79,9	79,7
PALOP	87,8	85,2	78,3	69,7	70,2	67,6	50,2	50,7	79,9	78,0
Cabo Verde	84,6	84,0	74,7	66,7	66,4	65,1	45,9	50,0	81,2	74,8
Angola	91,0	88,7	82,9	71,3	74,4	69,3	58,6	55,0	81,1	74,0
Guiné-Bissau	88,6	84,4	78,9	72,7	69,5	68,8	43,9	42,9	78,7	77,5
S. Tomé e Príncipe	89,9	84,6	78,5	69,5	73,7	69,5	53,0	50,3	75,1	86,9
Moçambique	88,0	86,8	80,9	79,3	76,9	75,7	47,8	63,8	86,2	93,5

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios).

Em todos os anos letivos considerados, os alunos nacionais dos PALOP têm cerca de duas vezes mais probabilidade de estarem em cursos profissionalizantes no ensino secundário do que os alunos portugueses (no ano letivo 2012/13, 76% face 35,6%, por exemplo). Para além disso, é preciso sublinhar o facto específico de os alunos nacionais dos PALOP estarem, na sua esmagadora maioria ou não muito longe da sua totalidade, em cursos profissionalizantes no ensino secundário (no ano letivo 2012/13, 76%), fenómeno que tem ainda maior peso entre os jovens nacionais de Cabo Verde (84%) e São Tomé e Príncipe (88%).

Outra dimensão importante a considerar são os resultados nas etapas escolares anteriores ao ensino superior (ensino básico e secundário). O Quadro 11, a partir de taxas de transição, permite fazer uma análise da expressão do (in)sucesso escolar em cada um dos grupos analisados e também uma análise das diferenças entre eles na evolução do fenómeno.

Independentemente do ciclo de estudos e do ano letivo em análise os estudantes de nacionalidade PALOP têm menor probabilidade de transitar de ano escolar do que os de nacionalidade portuguesa. É no ensino secundário, e particularmente nas vias gerais, que as desigualdades de aproveitamento escolar registam o seu ponto máximo. Quer em 2008/09, quer em 2012/13, apenas cerca de 50% dos alunos nacionais dos PALOP transitam nestas vias do ensino secundário (entre os alunos guineenses a taxa é mais baixa, apenas 43% transita), face a 79% dos alunos com nacionalidade portuguesa, o que representa uma diferença de 28%.

Também nos cursos profissionalizantes do ensino secundário os alunos de nacionalidade PALOP têm transitado menos que os alunos portugueses (78% face a 86,2%), existindo, tal como se tem vindo a observar, alguma heterogeneidade a esse nível: os cabo-verdianos, angolanos e guineenses continuam, em 2012/13, a ser os que menos transitam (respetivamente, 74,8%, 74% e 77,5%).

Em termos evolutivos, não se registam alterações acentuadas nas taxas de transição no ensino secundário (vias gerais e vias profissionalizantes). É no ensino básico que se observam alterações mais expressivas, com um decréscimo entre 2008/09 e 2012/13 para ambos os grupos em análise, mas notoriamente mais acentuado nos alunos de nacionalidade PALOP. Se compararmos, por exemplo, a evolução das taxas de transição do 2.º ciclo no período considerado,

observamos que para os alunos de nacionalidade PALOP essas taxas regredem de 78,3% para 69,7% entre 2008/09 e 2012/13, enquanto para os estudantes de nacionalidade portuguesa, as taxas de aprovação decresceram de 93% para 88%.

Os resultados do questionário OTES/DGEEC (2009/10) a alunos do 12.º ano permitem uma leitura mais complexa do trajeto escolar passado dos afrodescendentes, desde logo porque ao dispor informação sobre a naturalidade dos pais e dos alunos foi possível construir a variável origem étnico nacional e não cingir a análise apenas aos alunos de nacionalidade PALOP.

Apesar de se tratar de uma amostra não-aleatória e não-representativa, os dados permitem-nos explorar algumas questões ainda emergentes na sociologia da educação em Portugal, tais como as estratégias para o sucesso escolar mobilizadas por alunos de diferentes origens sociais e étnico nacionais. Os dados em questão permitem-nos ainda cruzar alguns aspetos relacionados com o (in)sucesso escolar – como o número de anos de desvio entre a idade do aluno e a idade esperada de frequência do ano escolar em que se encontra e o rendimento escolar obtido no 12.º ano às disciplinas de Português e Matemática – com as origens sociais e étnico nacionais dos alunos.

No que diz respeito à linearidade dos seus percursos escolares, vemos que os afrodescendentes, no geral, têm trajetos menos lineares face aos alunos autóctones (quadro 12). Por exemplo, as situações de inexistência de qualquer atraso no percurso escolar têm um peso inferior entre afrodescendentes do que entre os autóctones (53,9% face a 66,5%, respetivamente).

As situações de retardamento de três ou mais anos, que remetem para a experiência de múltiplas reprovações ao longo do percurso escolar, estão presentes nos trajetos de 9,3% dos afrodescendentes, face a apenas 3,6% entre os alunos autóctones: o que significa, em termos relativos, o triplo das reprovações múltiplas. Se focarmos apenas o trajeto no ensino secundário, os desvios etários de múltiplos anos pesam também três vezes mais, em termos relativos, entre os afrodescendentes do que entre os autóctones: 8,1% dos afrodescendentes sofreu três ou mais anos de desvio no ensino secundário, face a 3% dos autóctones.

Quadro 12. Alunos à saída do ensino secundário (CCH) segundo nível de escolaridade na família e origem étnica nacional, por anos de desvio face ao trajeto esperado, nível de rendimento e frequência de explicações, 2009/10 (%)

		Nível de escolaridade dominante na família					
		<= 3º Ciclo do Ensino Básico		Ensino secundário e superior		Total	
		Autóctones (N=11386)	Afrodescendentes (N=379)	Autóctones (N=12475)	Afrodescendentes (N=547)	Autóctones (N=23861)	Afrodescendentes (N=926)
Anos de desvio no básico e secundário	0	59,5	41,8	75,6	64,7	66,5	53,9
	1	24,0	25,2	16,3	20,1	20,6	22,5
	2	11,9	20,1	5,7	9,1	9,2	14,3
	>=3	4,6	12,9	2,4	6,0	3,6	9,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Anos de desvio no secundário	0	82,4	70,0	86,1	81,9	84,0	76,2
	1	10,4	13,6	8,4	8,4	9,5	10,9
	2	3,8	6,0	3,1	3,8	3,5	4,8
	>=3	3,4	10,4	2,4	6,0	3,0	8,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de disciplinas com um nível de rendimento insuficiente	0	65,7	52,4	74,7	60,4	69,5	56,5
	1	21,8	28,1	17,8	23,8	20,1	25,9
	2	7,2	9,6	4,8	10,0	6,2	9,8
	>= 3	5,3	9,9	2,7	5,7	4,2	7,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nível de rendimento à disciplina de português	<10	7,5	14,3	3,5	9,8	5,6	11,7
	10-14	69,1	71,8	56,1	59,5	63,1	64,8
	15-17	20,8	13,2	32,1	25,7	26,0	20,3
	18-20	2,7	0,7	8,4	5,0	5,3	3,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nível de rendimento à disciplina de matemática	<10	19,4	28,3	10,6	21,1	15,1	24,0
	10-14	57,8	53,2	49,3	46,9	53,7	49,4
	15-17	17,1	13,6	25,1	20,8	20,9	18,0
	18-20	5,7	4,9	15,1	11,2	10,2	8,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Frequência de explicações durante este ano*	Sim	33,2	21,9	52,9	43,5	43,5	34,7
	Não	66,8	78,1	47,1	56,5	56,5	65,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Disciplinas a que teve explicações*	Português	Sim	10,2	24,1	14,8	14,3	13,2
		Não	89,8	75,9	85,2	85,7	86,8
		T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Matemática	Sim	88,1	72,3	87,9	85,3	87,9
		Não	11,9	27,7	12,1	14,7	12,1
		T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Selecionaram-se apenas os alunos inscritos em cursos científico-humanísticos (CCH), por aí ser mais acentuada a seletividade, dado o modelo de avaliação do desempenho às disciplinas e dado o maior investimento em explicações que tende a estar associado ao desejo de ingresso no ensino superior. A variável "escolaridade dominante da família" parte da comparação dos níveis de escolaridades de cada um dos pais, atribuindo-se ao agregado familiar o nível de escolaridade mais elevado encontrado entre ambos (entre outros, Costa, 1999).

Fonte: OTES/DGEEC, Estudantes à Saída do Ensino Secundário 2009/10 (cálculos próprios)

Também no que diz respeito ao rendimento escolar no 12.^o ano, os afrodescendentes estão em desvantagem. Estes têm menos probabilidade de obterem aproveitamento a todas as disciplinas do que os autóctones (56,5% face a 69,5%, respetivamente), assim como têm o dobro da probabilidade de obterem classificações negativas a três ou mais disciplinas (11,7% face a 5,6%).

Quando se olha mais especificamente para o aproveitamento às disciplinas de Português e Matemática no ensino secundário, continuam a ser evidentes as desigualdades entre autóctones e afrodescendentes. Na disciplina de Português, as ‘linhas de distinção’ fazem-se entre ‘ter ou não ter positiva’ e ‘obter ou não classificações entre os 18 e os 20 valores’. Entre os afrodescendentes, as situações de aproveitamento insuficiente nesta disciplina têm o dobro do peso face aos autóctones (11,7% face a 5,6%) e têm quase metade da probabilidade dos autóctones de obterem classificações entre 18 e 20 valores (3,1% face a 5,3%), embora em ambos os casos o peso destas situações seja muito baixo. Já em Matemática, não parecem existir diferenças tão acentuadas na obtenção de classificações de ‘topo’, sendo antes na obtenção ou não de uma classificação positiva que a distinção entre autóctones e afrodescendentes se delinea. As situações de rendimento insuficiente nesta disciplina têm maior peso entre os afrodescendentes (24% face a 15,1%).

Dada a centralidade dos exames nacionais do ensino secundário para o acesso ao ensino superior, interessa analisar com algum pormenor a situação das explicações no 12.^o ano, apenas para os alunos da amostra que frequentavam cursos científico-humanísticos, os que mais provavelmente se candidatarão ao ensino superior. Os dados do questionário OTES/DGEEC 2009/10 mostram que 43,5% dos alunos autóctones frequentaram explicações nesse ano letivo, face a 34,7% dos afrodescendentes. É significativo que, dos alunos que tiveram acesso a este recurso, a quase totalidade tenha recebido explicações de Matemática. Também aqui os afrodescendentes tiveram menos acesso a estas explicações (81,9% de afrodescendentes, face a 87,9% de autóctones).

Se entre os dois grupos de alunos em análise – autóctones e afrodescendentes – são já perceptíveis desigualdades marcadas ao nível do sucesso escolar e das estratégias ao seu alcance

para o combater, estas ficam ainda mais visíveis quando introduzimos a variável ‘nível de escolaridade dominante na família’²².

Vê-se que, por exemplo, quanto à linearidade dos trajetos escolares, os afrodescendentes com capitais escolares familiares elevados têm, face aos autóctones de famílias com o mesmo capital escolar, perto do triplo da probabilidade de terem três ou mais anos de desvio no seu trajeto em geral (6% face a 2,4%, respetivamente) e no seu trajeto no ensino secundário (idem).

Por outro lado, quando se compara os afrodescendentes e autóctones de famílias menos escolarizadas, isto é, isolando o ‘efeito’ do capital escolar, nos primeiros as situações de retardamento do percurso são muito mais frequentes (30% face a 17,6%). Em termos relativos, as situações de desvio de três ou mais anos são três vezes mais frequentes entre os afrodescendentes, quer no trajeto escolar global (12,9% face a 4,6%), quer no trajeto no secundário (10,4% face a 3,4%).

Cruzando mais uma vez a origem étnico nacional com o capital escolar da família, mas agora para o rendimento escolar obtido no 12.º ano, observa-se o mesmo perfil de desigualdade que temos vindo a dar conta. Tal como referimos atrás, é através desta leitura em duas frentes que os diferenciais de sucesso analiticamente mais interessantes se materializam. Vemos que, por exemplo, os afrodescendentes com famílias mais escolarizadas têm menos situações de aproveitamento a todas as disciplinas do que os autóctones com o mesmo capital escolar familiar (60,4% face a 74,7%), algo que se verifica também entre alunos com famílias de menor escolaridade (52,4% face a 65,7%).

22 Variável dicotómica construída a partir da variável ordinal ‘escolaridade dominante da família’, e que consiste na agregação das categorias correspondentes a determinado nível de escolaridade dominante na família (ex: nenhum, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo) numa categoria compósita (ex: até 3.º ciclo do ensino básico). Considerou-se vantajoso adoptar este método para tornar a informação mais facilmente legível, por um lado, mas também porque faz sentido, numa pesquisa que se foca no acesso e percurso no ensino superior de jovens afrodescendentes com origens sociais desfavorecidas, dar ênfase ao facto de as suas famílias “terem ou não terem” pelo menos o ensino secundário, reforçando assim a importância analítica do efeito do capital escolar familiar na delimitação das possibilidades destes jovens. A correlação entre esta variável e as variáveis dependentes em teste mostrou-se significativa ($p < 0,05$).

No que toca ao aproveitamento à disciplina de Português, os alunos afrodescendentes com famílias mais escolarizadas têm, face aos autóctones com o mesmo capital escolar na família, perto do triplo das situações de rendimento insuficiente (9,8% face a 3,5%). Por outro lado, os afrodescendentes de famílias pouco escolarizadas têm, em termos relativos, perto do dobro das situações de rendimento insuficiente, face aos autóctones com o mesmo capital escolar de origem (14,3% face a 7,5%).

Na disciplina de Matemática, os afrodescendentes de famílias com elevado capital escolar têm o dobro das situações de rendimento insuficiente face aos autóctones com o mesmo capital escolar familiar (21,1% face a 10,6%), desigualdade que se esbate, mas que persiste, quando se analisam as famílias com baixo capital escolar (28,3% face a 19,4%).

Interessa referir que as classificações de ‘topo’ (18–20 valores), isto é, distintivas, são menos comuns na disciplina de Português e que o capital escolar da família é mais acentuador das diferenças entre afrodescendentes e autóctones a esse nível. Em termos relativos, os autóctones de famílias com baixo capital escolar têm três vezes mais classificações de ‘topo’ à disciplina de Português do que um afrodescendente com o mesmo capital escolar familiar (2,7% face a 0,7%). Nas classificações distintivas em Matemática, as distâncias entre os dois grupos de alunos são menos acentuadas, quer se trate de famílias mais escolarizadas (15,1% face a 11,2%), quer famílias com menores recursos escolares (5,7% face a 4,9%).

Por fim, fica claro o maior peso das explicações entre os alunos de famílias mais escolarizadas, como seria de esperar (43,5% destes afrodescendentes frequentam, face a 52,9% dos autóctones), face àqueles com menor capital escolar de origem (21,9% dos afrodescendentes, face a 33,2% dos autóctones). Apesar destas desigualdades, é importante notar que a população de referência desta análise apenas remete para os alunos do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos, uma população tendencialmente ‘sobreselecionada’. Entre os afrodescendentes essa ‘sobreseleção’ é ainda mais acentuada, visto ser baixa a proporção de jovens de nacionalidade PALOP que ingressa nas vias gerais do ensino secundário.

Observa-se que, entre os que afirmam frequentar explicações no 12.º ano, a maior parte o faz a Matemática, não havendo aqui distinções muito marcadas entre os grupos, exceto entre os afrodescendentes de capitais escolares familiares baixos e os autóctones (72,3% face a 88,1%). A Português, pelo contrário, são estes afrodescendentes os que mais frequentam explicações (24,1% face a 10,2% de autóctones de famílias com o mesmo capital escolar), sendo que tanto autóctones como afrodescendentes de famílias mais escolarizadas as frequentam na ordem dos 14%.

Em suma, fica patente a desvantagem relativa dos afrodescendentes face aos alunos autóctones²³, já que têm persis-

23 Não se pode deixar de constatar o aspecto paradoxal de os alunos portugueses serem dos que, nas comparações europeias, surgem como tendo percursos menos lineares (Portugal é dos países europeus que mais utiliza a figura da reprovação) e marcados pelo insucesso escolar.

tentemente piores resultados e percursos escolares menos lineares, independentemente do capital escolar familiar. Os afrodescendentes são simultaneamente os que menos probabilidade têm de realizar um percurso escolar bem-sucedido, como os que mais probabilidades têm de que o insucesso escolar se multiplique, quer ao longo dos anos – tal como o mostram os anos de desvio face ao que seria esperado –, quer em momentos-chave da sua escolarização do ponto de vista do prosseguimento dos estudos – tal como o mostram o aproveitamento obtido às disciplinas do 12.º ano.

Estas conclusões, se lidas tendo em conta a expressiva importância das explicações entre os alunos com famílias mais escolarizadas, alertam-nos para o perigo de dualização das oportunidades de sucesso no ensino secundário entre estes dois públicos, provocada pela crescente oferta educativa ‘de compensação’, ou seja, à margem da escola e que depende diretamente das condições socioeconómicas dos alunos e das suas famílias.

Até aqui, temos falado dos percursos escolares particularmente desvantajosos, na ótica do prosseguimento de estudos para o ensino superior, dos alunos com nacionalidades PALOP e origem afrodescendente. Interessa agora caracterizar a sua condição atual no que respeita à situação socioeconómica, e outros aspetos relevantes para a discussão das condições de existência destes jovens no ensino superior.

Regressando aos dados dos Censos e começando por uma caracterização sócio demográfica sucinta, podemos ver que em 2011 os estudantes afrodescendentes no ensino superior têm uma composição de género e etária semelhante à dos autóctones, sendo ligeiramente mais feminina (56,3% face a 53,9%) e mais velha (28,7% dos afrodescendentes jovens no ensino superior têm entre 25 e 34 anos de idade, face a 2,3% dos autóctones) (Quadro 13).

No que respeita à nacionalidade dos afrodescendentes no ensino superior, apenas 23% têm nacionalidade PALOP, o que vai em continuidade com as questões exploradas no início do capítulo, nomeadamente a queda do peso dos estudantes internacionais provenientes dos PALOP no ensino superior português, bem como a própria reconfiguração da população imigrante africana e seus descendentes, em Portugal e no ensino superior.

Quadro 13. Jovens no ensino superior segundo origem étnico nacional, por nacionalidade, condição perante o trabalho, fonte de rendimento nos últimos 12 meses, NUT III e concelho de residência e NUT III de estudo, 2011 (%)

		2011	
		Autóctones (N=171927)	Afrodescendentes (N=4173)
Nacionalidade	PALOP	-	23,3
	Portugal	100,0	76,5
	Outros países	-	0,1
	Total	100,0	100,0
Condição perante o trabalho	Estudante	75,0	61,0
	Empregado	17,6	23,1
	Desempregado	6,5	13,7
	Outros	0,9	2,2
	Total	100,0	100,0
Fonte de rendimento (nos últimos 12 meses)	Trabalho	14,9	22,0
	A cargo da família	80,2	69,1
	Subsídios e outros apoios do Estado	1,7	4,0
	Outros casos	3,2	4,8
	Total	100,0	100,0
NUT III e concelho de residência	Grande Lisboa	16,5	56,7
	Sintra	18,1	28,0
	Lisboa	27,5	16,3
	Loures	9,9	13,5
	Amadora	8,0	10,7
	Outros	36,5	31,5
	Península de Setúbal	5,9	18,3
	Seixal	21,5	29,9
	Almada	23,2	25,0
	Moita	6,9	17,0
	Outros	48,4	28,1
	Grande Porto	13,8	4,7
	Algarve	2,8	3,3
	Outros	60,9	16,9
	Total	100,0	100,0
NUT III de estudo	Grande Lisboa	26,3	57,4
	Grande Porto	20,5	7,2
	Península de Setúbal	4,3	9,5
	Outros	48,9	25,9
	Total	100,0	100,0

Fonte: INE, Censos 2011 (cálculos próprios)

Quanto às condições materiais de existência, os jovens afrodescendentes no ensino superior parecem estar mais na situação de trabalhador-estudante, sendo que 23% trabalha, 14% afirma estar à procura de emprego (o dobro dos autóctones) e a fonte de rendimento principal para 22% deles é o trabalho, por oposição a apenas 14% dos autóctones. Tudo isto deixa antever uma maior desvantagem socioeconómica dos estudantes afrodescendentes, dependendo mais do seu próprio trabalho e de apoios sociais do que os estudantes autóctones (4% face a 1,7%), portanto, experiências escolares de grande esforço e investimento pessoal e familiar.

Em termos territoriais e residenciais, os afrodescendentes que frequentam o ensino superior estão comparativamente mais concentrado na Grande Lisboa (57%), particularmente nos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa como Sintra (28%) e Loures (14%), mas também no concelho de Lisboa (16%). A região da Península de Setúbal alberga 18%, nomeadamente nos concelhos do Seixal (30%), Almada (25%) e Moita (17%). As restantes regiões são, portanto, locais de residência de apenas 25% dos afrodescendentes no ensino superior.

Os estudantes afrodescendentes que trabalham fazem-no em profissões menos qualificadas que os autóctones (Quadro 14): 44% dos trabalhadores-estudantes autóctones trabalha nos três grupos profissionais socioeconomicamente melhor posicionados, o que constitui o dobro face aos afrodescendentes (23%).

Para além do estatuto profissional, alguns dados levantam questões acerca da qualidade e adequabilidade dos vínculos laborais dos estudantes afrodescendentes, deixando antever situações de maior exposição ao subemprego (27,3% trabalha até 29 horas semanais, face a 22,8% dos autóctones), mas também a regimes de trabalho temporário com ritmos de empregabilidade voláteis e potencialmente precarizantes, já que 29,5% dos afrodescendentes estão em situação de inatividade face a 21,6% dos autóctones, o que pode significar uma paragem temporária na atividade laboral em situações de subcontratação de mão-de-obra (Torres, 2012).

Interessa, por fim, interrogar as condições sociais de origem dos afrodescendentes no ensino superior, nomeadamente ao nível das profissões exercidas pelos pais e da escolaridade concluída dos mesmos²⁴ (Quadro 15).

24 Estes dados devem ser lidos com cautela metodológica, dado o elevado número de não-respostas à profissão exercida pelo pai (48,7%) e pela mãe (32,9%).

Quadro 14. Jovens no ensino superior que exercem profissão segundo origem étnico nacional, por profissão do próprio e n.º de horas semanais de trabalho, 2011 (%)

		Autóctones (N=41384)	Afrodescendentes (N=1536)
Profissão do próprio (CNP 1994)	Represent. do poder legislativo, dirigentes, diretores e gestores executivos	3,0	2,2
	Espec. das act. intelectuais e científicas	27,2	12,2
	Téc. e prof. de nível intermédio	13,6	8,5
	Pessoal administrativo	12,6	14,8
	Trab. dos serviços pessoais, de proteção e seguros e vendedores	15,9	24,8
	Trab. qualif. da indústria, construção e artífices	1,6	1,0
	Trab. não-qualif.	2,4	5,1
	Outros	2,2	1,8
	Não-respostas	21,6	29,5
Total		100,0	100,0
N.º horas trabalho semanais	1-29 horas	22,8	27,3
	30-39 horas	18,7	15,9
	40 horas ou mais	36,9	27,2
	Inativos	21,6	29,5
	Total	100,0	100,0

Fonte: INE, Censos 2011 (cálculos próprios)

No que diz respeito à profissão exercida, 27% dos pais dos afrodescendentes encontram-se num dos três grupos profissionais melhor posicionados, valor inferior ao dos pais dos jovens autóctones (36%). Também as mães dos jovens afrodescendentes estão menos representadas nestes escalões profissionais do que as mães dos alunos autóctones (3,4% face a 28,7%), para além de trabalharem duas vezes mais em profissões não-qualificadas (22,4% face a 11,2%).

Quanto à escolaridade concluída dos pais, regista-se um fenómeno de polarização na distribuição da escolarização dos pais e mães afrodescendentes. Por um lado, estão sobre representados nos níveis mais baixos de escolarização: face às famílias portuguesas, as mães afrodescendentes têm oito vezes mais probabilidade de não terem nenhum grau de escolaridade completo, e os pais têm vinte e três vezes mais probabilidade de estarem nessa situação. Por outro lado, as mães dos jovens afrodescendentes têm maior probabilidade de possuírem ensino superior (23% face a 22,4% das mães autóctones), assim como os pais (21% face a 18,2% dos pais autóctones). O que isto parece sugerir é um 'duplo padrão de recrutamento', característico de um sistema de ensino superior que efetuou um movimento de abertura a 'novos públicos', conservando ainda assim a 'camada elitista' tradicional (Machado *et al.*, 2003).

Quadro 15. Jovens no ensino superior segundo origem étnico nacional, por profissão e escolaridade concluída do pai e da mãe, 2011 (%)

	Autóctones (N=171927)	Afrodescendentes (N=4173)	
Profissão do pai	Represent. do poder legislativo, dirigentes, diretores e gestores exec.	13,3	7,8
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	10,9	11,6
	Técnicos e profissionais de nível intermédio	11,8	7,5
	Pessoal administrativo	4,6	2,8
	Trab. dos serviços pessoais, de proteção e seg. e vendedores	9,4	5,5
	Trabalhadores Qualificados da indústria, construção e artífices	16,1	9,9
	Operad. de instal. e máquinas e trab. da montagem	6,5	2,6
	Trabalhadores não-qualificados	3,5	2,3
	Outros	2,9	1,2
	Não-respostas	20,9	48,7
Total	100,0	100,0	
Profissão da mãe	Represent. do poder legislativo, dirigentes, diretores e gestores exec.	5,4	3,2
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	16,0	13,8
	Técnicos e profissionais de nível intermédio	7,3	6,4
	Pessoal administrativo	9,9	7,0
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e seg. e vendedores	14,4	13,2
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	3,5	0,9
	Trabalhadores não-qualificados	11,2	22,4
	Outros	2,2	0,3
	Não-respostas	30,1	32,9
	Total	100,0	100,0
Escolaridade concluída do pai	Nenhum	1,3	30,4
	EB .1º ciclo	25,2	9,9
	EB 2.º ciclo	16,6	5,8
	EB 3.º ciclo	21,0	16,4
	ESEC	17,6	16,5
	ESUP	18,2	21,0
	Total	100,0	100,0
Escolaridade concluída da mãe	Nenhum	1,2	9,6
	EB 1.º ciclo	21,3	13,0
	EB 2.º ciclo	15,5	11,4
	EB 3.º ciclo	21,2	22,8
	ESEC	18,3	20,2
	ESUP	22,4	23
	Total	100,00	100,00

Fonte: INE, Censos 2011 (cálculos próprios)

CAPÍTULO 4.

ROTEIRO DE CAMINHOS ‘IMPROVÁVEIS’: 17 JOVENS DE ORIGEM AFRICANA NO ENSINO SUPERIOR

No sentido de integrar na pesquisa diferentes olhares e níveis de análise sobre o objeto de estudo, seguindo uma abordagem metodológica mista (Brannen, 2003, Axinn e Pearce, 2006), ou de triangulação metodológica (Denzin, 1989), desenvolveu-se, de forma complementar à análise quantitativa, uma componente qualitativa de recolha e análise de informação. Esta incluiu a realização de um conjunto de 17 entrevistas biográficas a jovens de origem africana que são alunos do ensino superior. Complementarmente, contemplou também a auscultação de protagonistas relevantes no âmbito da integração escolar dos descendentes de imigrantes.

O recorte do universo dos jovens com origem africana a entrevistar obedeceu aos seguintes critérios: i) ser oriundo de famílias com reduzidos recursos socioeconómicos e baixos capitais escolares, sendo, por isso, menor a probabilidade de ingressarem no ensino superior, isto é, terem realizado o que alguns autores têm designado por “trajetos de contratendência” nas classes populares (Costa, Lopes e Caetano, 2014; Roldão, 2011 e 2015) ou “trajetos improváveis” (Lahire, 1995); ii) ser aluno de um estabelecimento de ensino superior localizado nos distritos de Lisboa ou Setúbal e ser residente num destes dois distritos; iii) ter realizado (pelo menos) o ensino secundário em Portugal. Esta última condição prendeu-se com a necessidade de distinção entre estudantes internacionais com origem nos PALOP, e filhos de imigrantes que acederam ao ensino superior, sendo estes últimos objeto da presente pesquisa.

Mais do que a representatividade, procurou-se seguir um princípio de heterogeneidade, visando a auscultação de jovens caracterizados pela diversidade de (i) contextos institucionais e áreas formativas; (ii) origens étnico nacionais; (iii) perfis de género; (iv) trajetórias no ensino secundário e (v) regimes de acesso ao ensino superior. Os jovens foram identificados e contactados segundo o método *bola de neve*, divulgando o projeto junto de interlocutores de proximidade, em instituições de ensino superior, instituições públicas, estruturas associativas ligadas à inclusão social e escolar de jovens descendentes, e outros. Procedeu-se ainda a uma publicação

e apelo direto à participação através de cartazes divulgados nas redes sociais e colocados nas principais universidades da área de Lisboa.

O processo de realização de entrevistas decorreu entre março e junho de 2015 e estas tiveram uma duração média de 2 horas, variando entre 1 e 4 horas. O guião de entrevista (Anexo 1) estruturou-se em função de 6 eixos: (i) contextos, trajetos, e sentidos escolares; (ii) origens sociais e contextos doméstico familiares; (iii) estilos, estratégias e projetos educativos das famílias; (iv) contextos de sociabilidade e socialização extra familiares e escolares; (v) práticas transnacionais; (vi) recomendações. Cada um destes eixos abrangeu um largo conjunto de dimensões, e possibilitou (i) a reconstituição das origens sociais das famílias destes jovens (avós e família extensa) bem como da vida das famílias nos contextos de origem; (ii) o conhecimento das estratégias e estilos educativos familiares durante a infância dos jovens, (iii) o mapeamento dos seus circuitos de escolarização (escolas e turmas) no ensino básico, secundário e superior; (iv) o conhecimento das transformações ao nível das sociabilidades; e (v) a forma como os jovens experienciaram subjetivamente os seus trajetos.

Para além das entrevistas aos jovens, foram realizadas entrevistas a 6 informantes privilegiados dos contextos escolares pré-universitários, universitários e dos contextos de vida dos jovens com origem africana. Especificamente, foram entrevistados: o diretor de uma escola secundária pública, com forte presença de alunos de origem africana; o diretor pedagógico de uma escola profissional privada, apoiada pelo Ministério da Educação; um técnico superior dos Serviços de Ação Social da Universidade de Lisboa; uma técnica dos serviços de acesso ao ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa; uma técnica do Alto Comissariado para as Migrações (ACM); uma docente da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este capítulo procede à caracterização social e escolar dos entrevistados e à análise das principais tendências que emergem nos seus percursos. Foram identificados 4 padrões de acesso ao ensino superior, de acordo com as condições sócio familiares e as dinâmicas que contribuíram de forma mais intensa para a materialização de um percurso escolar prolongado. Cada um destes perfis foi ilustrado com o retrato sociológico (Lahire, 2002) de um dos jovens que nele se inclui. Nestes retratos procede-se a uma síntese biográfica, identificando os contextos

e as dimensões chave, sociais e escolares, que enformam o percurso realizado e as “condições sociais de possibilidade” de trajetos de mobilidade social acentuada.

1. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR DOS ENTREVISTADOS

As principais características sociais e escolares dos jovens entrevistados encontram-se sintetizadas no quadro 16, que dá conta da heterogeneidade de perfis e trajetos. O grupo é constituído por 3 jovens do sexo masculino e 14 do sexo feminino, entre os 19 e os 27 anos de idade, recaindo sobretudo entre os 23 e os 27 anos. Do ponto de vista das origens nacionais, aqui observadas segundo a naturalidade dos progenitores, eles distribuem-se por todos os países dos PALOP, com especial incidência para a origem angolana e cabo-verdiana; 3 jovens apresentam origens mistas que reúnem mais do que um destes países. Cerca de metade do grupo já nasceu em Portugal, e um pouco mais tem nacionalidade portuguesa (ou dupla nacionalidade, como é o caso de 2 alunos). Alguns destes jovens adquiriram a nacionalidade portuguesa já depois de ter atingido a maioridade. Mas 8 destes (6 raparigas e 2 rapazes), com diferentes trajetos e tempos de residência em Portugal (um deles tendo aqui nascido) são, do ponto de vista estatutário, cidadãos de países terceiros. Entre os que nasceram no estrangeiro, 3 entraram no sistema de ensino português antes dos 12 anos de idade, e 5 iniciaram a sua trajetória escolar no mesmo mais tarde.

Em termos das estruturas familiares, optámos por descrever os grupos domésticos onde os jovens estão inseridos, já que estes permitem dar conta da diversidade de estruturas domésticas, dinâmicas e configurações de residência existentes entre as populações ligadas aos movimentos migratórios, superando os limites colocados à noção de família e a excessiva “nuclearização” e “conjugalocentrismo” das suas tipologias (em que o casal é, habitualmente, o foco central) (Aboim, 2003; Mateus, 2014). Por grupo doméstico entende-se o grupo de pessoas que residem na mesma casa, incluindo não só as que partilham laços de consanguinidade e aliança (família no sentido mais clássico) como as que estão unidas por outros vínculos. Relativamente aos entrevistados, a diversidade é significativa. Cerca de 3 jovens habitam sozinhos (um deles numa residência universitária), não estando por isso integrados num grupo doméstico familiar. Outros 3 incluem-se em grupos domésticos não conjugais,

num dos casos residindo com uma avó, noutros dois com irmãos. Predominam os grupos domésticos simples, sobretudo os monoparentais; e há ainda um caso de grupo doméstico alargado, em que o entrevistado reside com um núcleo familiar que integra um irmão. O número de irmãos é variável – apenas um entrevistado é filho único, 9 têm até 2 irmãos, e 4 têm 3 ou mais irmãos; e 5 contam com irmãos a realizar, ou que já realizaram, trajetórias no ensino superior.

A maioria dos entrevistados reside em territórios vulneráveis do ponto de vista social, nomeadamente bairros de realojamento social na periferia de Lisboa (10); mas não todos, já que 4 residem em urbanizações periféricas de classe média, e 4 em zonas centrais da cidade de Lisboa. As experiências de mobilidade residencial são muito frequentes: 11 dos entrevistados mudaram pelo menos 1 vez de casa (e até 5 vezes, 3 dos casos envolvendo saídas para o estrangeiro). Parte dos entrevistados residentes nos bairros de realojamento viveram anteriormente em bairros de autoconstrução precária, nomeadamente no período em que iniciaram o seu percurso escolar. Os seus percursos são, por isso, também, de mobilidade residencial.

Relativamente aos capitais escolares de origem, os níveis de qualificação nas famílias não são significativos. Entre as progenitoras contam-se sobretudo casos de nenhuma habilitação escolar (2), e casos de escolaridades até ao 6.º ano (7). Há apenas uma mãe licenciada, que obteve o grau recentemente e fez, ela própria, um percurso de qualificação em regime noturno no ensino superior privado. Entre os progenitores a distribuição é equivalente, com uma ligeira vantagem nas qualificações mais elevadas, ao nível do 9.º ano (apenas 1 progenitor tem bacharelato). As inserções profissionais pautam-se pela maioritária presença em profissões não qualificadas nos serviços (nomeadamente limpezas e restauração) e na construção civil. Mas há ainda profissionais no operariado, nos serviços administrativos e na docência (1.º ciclo, ainda residentes nos países de origem), tal como, entre os pais, inserções nos serviços de segurança e nas estruturas militares, configurando condições de trabalho mais estáveis e exigindo maiores recursos escolares. Em síntese, na sua maioria, os jovens provêm de contextos familiares de poucos recursos socioeconómicos e escolares, e o seu trajeto de acesso ao ensino superior configura um percurso de mobilidade social significativa.

Quadro 16. Caracterização social e escolar dos jovens entrevistados

<i>Sexo</i>	<i>N</i>		<i>Grupos etários</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Masculino	3		19-22	6	7
Feminino	14		23-27	8	10
<i>Origem étnico nacional</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>	<i>Natureza da instituição frequentada</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Angolana	6	7	Ensino universitário	12	15
Cabo-verdiana	3	4	Ensino politécnico	2	2
Guineense	1	1	Ensino público	13	16
São-tomense	2	2	Ensino privado	1	1
Angolana- guineense	1	1	<i>Ano de frequência</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Angolana-moçambicana	1	1	1.º	3	4
Angolana-santomense	1	1	2.º	5	5
<i>Naturalidade</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>	3.º	5	7
Portuguesa	8	9	5.º	1	1
Estrangeira	6	8	<i>Regime de acesso ES</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
<i>Nacionalidade</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>	Geral	10	12
Portuguesa	8	8	Especial	2	2
Estrangeira	5	7	Maiores de 23	1	2
Dupla nacionalidade	1	2	Outro	1	1
<i>Idade chegada a Portugal</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>	<i>Bolsa de estudo</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Até aos 12 anos	2	3	Não beneficia	4	5
13 anos ou mais	4	5	Beneficia	10	12
<i>Grupos domésticos de coresidência²⁵</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>	Ação social escolar/DGES	6	8
Não integrado em GD familiar	1	3	Outras bolsas	4	4
GD não conjugal	3	3	<i>Transição para ES</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
GD simples	9	10	Entrada depois 12.º ano	8	8
Monoparental	5	6	Entrada depois 12.º ano e reconversão	3	3
Nuclear	4	4	Entrada tardia	3	6
GD complexo alargado	1	1	<i>Reconversões e interrupções</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
<i>Escolaridade progenitores</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	Ensino superior	5	5
4º ano ou menos	3	6	Ensino secundário	5	5
até ao 6º ano	2	3	<i>Ensino secundário</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
9º ano ou mais	5	5	Científico-humanísticos	11	13
<i>Profissão progenitores</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	Ciências e Tecnologias	3	3
Pessoal de limpeza		7	Línguas e Humanidades	7	8
Ajudantes familiares		1	Artes Visuais	1	2
Construção civil	5		Cursos profissionais	2	2
Serviços de restauração		1	Novas oportunidades	1	2
Operários		1	<i>Reprovações no percurso escolar</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Agricultores	1	1	Sem reprovações	11	12
Forças de segurança e militares	4		1 reprovação	1	2
Condutores de veículos	1		2 ou mais reprovações	2	3
Pessoal administrativo		1	<i>Ciclo onde ocorreram reprovações</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Docentes		2	Até ao 2.º ciclo ensino básico	2	
Vendedores	1		3.º ciclo ensino básico	1	
Desportista	1		Ensino secundário	2	4
<i>Curso superior</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>	<i>Experiência laboral</i>	<i>M</i>	<i>HM</i>
Artes e Humanidades	3	5	Sem experiência	2	2
Ciências Sociais, Comércio e Direito	4	5	Com experiência	12	15
Ciências, Matemática e Informática	2	2	Trabalha em período de férias	4	5
Engenharia	2	2	Trabalha tempo parcial ou inteiro	8	10
Saúde e Proteção Social	3	3			

²⁵ Segundo a tipologia proposta por Wall (2005) e Carvalho (2005).

Relativamente aos percursos realizados no ensino secundário, verifica-se que 13 dos 17 jovens chegaram ao ensino superior através do ensino regular. Cerca de 8 dos jovens concluiu este nível de ensino através do curso de línguas e humanidades, 3 no curso de ciências e tecnologias e 2 no curso de artes. No âmbito daqueles que completaram o ensino profissional, encontramos o curso de gestão e programação de sistemas informáticos e o curso de produção agrícola. Outros dois jovens completaram o nível secundário recorrendo às Novas Oportunidades, depois de percursos mal sucedidos no ensino tecnológico (num caso de desporto, outro de artes), que levaram a interrupções no percurso formativo. As motivações para a escolha das áreas neste nível de ensino passam pela valorização de algumas disciplinas às quais se tem sucesso ou para as quais se tem 'vocaç  o' (em alguns dos casos levando   reorienta  o de curso), pela elimina  o de opções (a chamada orienta  o pela negativa)  s quais se tem insucesso repetido como a matemática, pela influência do grupo de pares ou pela pressão familiar.

Em termos de sucesso escolar, pode afirmar-se que a maioria dos jovens fez percursos que, não sendo necessariamente de 'excelência', apresentam resultados favoráveis. Mas, ainda que 12 deles nunca tenham reprovado (embora entre alguns destes tenha havido retrocesso no percurso em virtude de reorienta  o em termos de áreas), encontramos casos de reprova  o precoce, e de múltipla repeti  o, sobretudo, mas não só, no ensino secundário. As razões subjetivas apontadas para este insucesso são, *grosso modo*, a falta de investimento individual, a desmotiva  o, e dificuldade em superar exames nacionais.

Para  l  m das reprova  es, os percursos são t  m  m marcados por par  gens e interrupções, por via da integra  o no sistema de ensino português, repeti  o do ensino secundário em Portugal, por mudanças de curso e t  m  m por constrangimentos financeiros que levam temporariamente ao mercado de trabalho. Cerca de 11 jovens reportam a passagem por turmas e escolas problemáticas, caracterizadas por problemas de comportamento e pelo estigma territorial, com forte incidência de alunos com reprova  o, em alguns casos logo no 1  ciclo. Mas t  m  m assinalam, por vezes  t   no mesmo percurso, mas num momento diferente, a experiência em turmas de excelência e escolas reconhecidamente dotadas de recursos, professores disponíveis e motivados, e ambiente favorável. Apenas 3 alunos experi  nciaram faltas disciplinares e/ou sanções escolares, e outros 4 descreveram ter sido premiados institucionalmente, simbolicamente (quadros de honra

ou de excelência) e até financeiramente (prémios monetários), pela sua boa prestação escolar. As classificações são genericamente descritas como médias (8) e altas (8), com tendência a descer no terceiro ciclo (muitos reportam primeiras notas negativas no 7.º ano), no ensino secundário ou à chegada a Portugal. Parte significativa dos entrevistados identifica um ou mais professores com grande influência na sua trajetória (nomeadamente no acesso ao ensino superior).

Estes jovens partilham a condição de serem estudantes universitários, inserindo-se em diferentes áreas científicas: 5 estão em cursos da área das Artes e Humanidades (Línguas, Literaturas e Culturas; Estudos Europeus; Estudos Africanos; Arte Multimédia; e Tradução), outros 5 frequentam cursos das Ciências Sociais, Comércio e Direito (Psicologia, Ciências da Comunicação, Geografia e Direito), 2 em cursos no âmbito das Ciências, Matemática e Informática (Sistemas e Tecnologias de informação e Gestão de Sistemas de Informação), 2 em Engenharia (Engenharia Química e Biológica e Engenharia Biológica) e 3 na área de Saúde e Proteção Social (Medicina, Animação e Intervenção Social e Serviço Social).

São 16 os alunos que frequentam o ensino público e 1 que frequenta o ensino privado, a grande maioria encontrando-se em instituições e cursos de ensino universitário (apenas 2 optaram pelo ensino politécnico).²⁶ Distribuem-se entre o 1.º e o 3.º ano de frequência, incluindo ainda 1 caso que frequenta o 5.º ano de um curso de mestrado integrado.

O acesso fez-se sobretudo através do regime geral (12 jovens), mas em 2 casos foram utilizadas vagas de regime especial, através da articulação com as embaixadas dos países de origem e noutros dois casos a entrada fez-se ao abrigo do Regime para maiores de 23 anos (Decreto-Lei 64/2006). Uma jovem frequenta o ensino superior com o estatuto de aluna externa, enquanto aguarda a realização dos exames nacionais de acesso, depois de uma experiência de insucesso nos mesmos e na sequência de um percurso no ensino profissional do ensino secundário. Os alunos com origem nos PALOP que têm acesso ao ensino superior através do *regime especial*, segundo informação prestada pela técnica do gabinete de acesso do ISCTE-IUL, têm de ter menos de 25 anos e, em geral, ter obtido boas médias no ensino secundário para conseguirem lugar na universidade, dado serem limitadas estas vagas a um determinado contingente que é dado a cada embaixada.

²⁶ Nomeadamente Instituto Politécnico de Lisboa (1), Instituto Politécnico de Setúbal (1), ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (2), Universidade Autónoma de Lisboa (1), Universidade de Lisboa (8); Universidade Nova de Lisboa (4).

Quadro 17. Jovens entrevistados por nome, idade, origem étnico nacional, curso e ano de frequência

Nome	Idade	Origem étnico nacional	Curso/ano de frequência	Natureza da instituição	Regime de acesso	Usufruto de bolsa
Alda	25	Cabo-verdiana	Engenharia Química e Biológica /3.º ano	Público politécnico	Geral	Não (já teve)
Almesinda	19	São-tomense	Medicina/2.º ano	Público universitário	Especial (embaixada)	Aguarda resposta
Ana	23	Angolana-moçambicana	Engenharia biológica/ 5.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Bruna	23	Angolana-guineense	Tradução /3.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Carolina	22	Angolana	Serviço Social/3.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Cíntia	23	Angolana	Línguas, literaturas e culturas/2.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Elisa	25	Angolana	Direito/1.º ano	Privado universitário	Maiores de 23	Sim
Júlia	21	Angolana	Ciências da Comunicação/3.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Lucas	22	Angolana	Estudos Europeus/ 1.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Manuela	24	Cabo-verdiana	Sistemas e Tecnologias de informação/1.º ano	Público universitário	Especial (embaixada)	Sim
Natacha	25	Cabo-verdiana	Geografia/2.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Nuno	27	Angolana-santomense	Ciências da Comunicação/3.º ano	Público universitário	Maiores de 23	Não
Paula	22	Angolana	Psicologia/2.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Raissa	21	Angolana	Animação e Intervenção Social/2.º ano	Público politécnico	Geral	Sim
Rita	25	Santomense	Gestão de sistemas de informação/1.º ano	Público universitário	Aluna externa	Não
Santiago	23	Cabo-verdiana	Arte multimédia/3.º ano	Público universitário	Geral	Sim
Vanda	20	Guineense	Estudos Africanos/ 3.º ano	Público universitário	Geral	Sim

A maioria dos jovens entrou na sua primeira opção de candidatura, e diretamente depois de concluir o 12.º ano. As opções de candidatura foram calculadas estrategicamente por critérios de média (baixa ou concordante com aquela conseguida pelo aluno), económicos (propinas mais acessíveis), e prestígio (menos frequente). Mas revelaram racionalidades distintas, em alguns casos focadas e intencionais, noutros constituindo alternativas a projetos iniciais, e noutros ainda de carácter mais espontâneo ou difuso. A entrada mais tardia aconteceu em 6 casos: realização de um *gap year* para melhorar média (Santiago), repetir exames malsucedidos (Carolina e Alda), com o intuito de realizar um voluntariado europeu (Lucas); mas também devido à integração no mercado de trabalho, implicando um retorno tardio segundo um projeto profissional definido (Cíntia e Nuno). Depois do acesso, também há situações de interrupção (para angariar dinheiro e colmatar dívidas contraídas na frequência universitária, por exemplo), ou reconversão dos cursos de frequência (por exemplo, Arquitetura/Psicologia; Jornalismo/Línguas, Literaturas e Culturas; Design/Direito; Engenharia Biológica/Economia/Engenharia Biológica).

Apenas 5 entrevistados não beneficiam de bolsa: 2 não pediram, 2 não têm acesso devido à sua nacionalidade estrangeira e ao seu estatuto de residente temporário, e 1 obteve nos primeiros anos de frequência, mas perdeu-a por não conseguir cumprir os critérios de sucesso escolar para a sua manutenção (aprovação a 60% dos créditos). Entre os bolseiros, 8 são apoiados pela ação social escolar no ensino superior (DGES), 3 por uma bolsa *U CAN*, promovida pelo Programa Escolhas (único recurso acessível independentemente do estatuto de residente do aluno) e um outro caso beneficia de uma bolsa de Mérito Social concedida diretamente pela instituição de ensino superior frequentada.²⁷

Mesmo quando beneficiando de bolsa, os jovens descrevem dificuldades e constrangimentos significativos, em consequência de parques ou inexistentes apoios familiares, atrasos sistemáticos no pagamento das bolsas (que podem iniciar vários meses depois de começar o ano letivo) e das despesas inerentes às propinas, à deslocação e à frequência do ensino. As refeições parecem ser o encargo mais facilmente gerível por parte dos mesmos, devido à recente instalação de micro-ondas de utilização livre na maioria dos estabelecimentos de ensino. Mesmo assim, foram reportadas situações de fome e de recurso

²⁷ Segundo o responsável dos Serviços da Ação Social (SAS) da UL que foi entrevistado pela equipa do projeto, este tipo de bolsas é dado pela UL aos casos em que não é aplicável a lei geral da atribuição das bolsas SAS, ou seja, o estudante não cumpre alguma das condições previstas nesse regulamento, mas manifestamente tem necessidade absoluta de apoio. As verbas são do orçamento próprio da UL.

ao apoio do Banco Alimentar, tal como de impossibilidade temporária de compra de títulos de transporte.

Esta situação de grande carência económica também nos foi referida pelo responsável dos SAS da UL, na entrevista que nos concedeu, salientando que estes serviços se deparam com situações de tal modo graves que foram criadas por esta universidade Bolsas de Consciência Social para os casos de alunos que não são cobertos pela bolsa estatal ou por não terem a sua situação regularizada ou por terem perdido a mesma, na sequência de situações de doença grave que os impediu de ter aproveitamento. E acrescenta existirem ainda outras possibilidades de apoio pontual, através de Bolsas de Mérito Social:

“Nas franjas dos PALOP que nos procuram temos tido casos de fome, ou seja, com necessidade de senhas para o almoço (...) nestes casos encaminhamos para bolsas que as unidades orgânicas abrem, de acordo com a verba disponível através do orçamento próprio: abre-se concurso, publicitam-se os editais e a unidade anuncia que trabalhos podem fazer. O aluno passa a ter acesso a alguns serviços e, a partir de um certo número de horas, pode receber”. (responsável dos Serviços da Ação Social - SAS da UL).

A especial incidência de situações de carência económica por parte dos alunos com origem nos PALOP também foi salientada pelo diretor pedagógico da escola profissional que afirmou:

“Estes alunos têm realmente mais carências... há alunos que vivem situações muito graves e alguns chegam atrasados pois demoram muito mais nos transportes para fugirem ao pica. A família vive com tantas dificuldades que a prioridade é a família e só depois a escola. Têm uma forma de viver que não lhes permite uma normal escolarização.”

Os jovens entrevistados deram efetivamente conta de fortes constrangimentos económicos e, como forma de os superar, desenvolvem uma intensa articulação entre trabalho e escola. Apenas 2 jovens não têm experiência de trabalho. A inserção laboral é, muitas vezes, precoce, ainda durante o ensino secundário, em períodos de férias, fins de semana ou mesmo já em part-time regular. Cerca de 14, dos 17 jovens, descrevem experiências na área dos serviços (empresas de *fast food*, *call centers*, restauração, lojas de roupa), serviços pessoais e de limpeza (escritórios, condomínios ou residências; apoio a idosos), de animação e apoio à comunidade (colónias de verão, serviços de atendimento a jovens, dinamizadores comunitários), ou tarefas administrativas realizadas em programas universitários. Parte substancial

do dinheiro auferido é utilizada para cobrir custos diretos relacionados com a frequência do ensino superior.

Resumidamente, quer a inserção quer o percurso escolar dos jovens entrevistados revelaram uma diversidade significativa de experiências, condições institucionais e reconhecimentos. Se o ponto de chegada, que podemos entender como um resultado muito favorável, é o ensino superior, a montante vamos encontrar percursos mais lineares ou mais irregulares, nem sempre marcados pelo sucesso. Ou inserções em instituições escolares e grupos turma mais ou menos facilitadores de aspirações e dinâmicas avançadas de prosseguimento de estudos. E por vezes as duas num mesmo percurso individual. O número de reorientações, dentro e fora do ensino superior, revela alguma capacidade de arriscar e experimentar mesmo, ou porventura sobretudo, quando as condições sociais objetivas são vulneráveis e exigem um grande esforço individual.

2. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS

Os jovens entrevistados identificaram um conjunto de aspetos processuais que constituem um entrave à mobilização dos jovens para o sucesso escolar e para o seu ingresso no ensino superior. Consideram que estes bloqueios se situam tanto a nível escolar como societal, sugerindo algumas mudanças ou melhorias em ambos os domínios.

Dos seus discursos, destacam-se 4 necessidades maiores para uma melhor integração escolar e social: (i) promover a capacitação dos jovens das minorias (ii) informar os jovens de contextos sociais mais desfavorecidos sobre o ensino superior, (iii) melhorar as condições de acesso às bolsas no ensino superior e (iv) potenciar a integração das populações com origem na imigração.

No que se refere à capacitação dos jovens de origem imigrante, indicam 2 necessidades que têm de se desenvolver concomitantemente: a autoconfiança e a heteroconfiança nas suas capacidades e potencialidades. Reconhecem que muitos dos que abandonam a escolaridade estão predispostos a fazê-lo, como que num processo de *reprodução social automatizado*, e que para que esse processo se interrompa precisam de que outros adultos (fora do contexto familiar) os orientem, apoiem e exijam.

“Não existe ninguém nem nada a falar com esses alunos, principalmente alunos africanos, que todos os dias já vêm vários amigos deles a deixarem aquilo completamente de lado e a abandonarem o ensino, já estão à espera de um... ou então estão só mesmo a completar aquilo e depois “olha, vou arranjar algum trabalho algures aí”, e essas pessoas precisam de saber que nós podemos não ter a melhor cultura, não temos uma cultura assim tão rica, não temos uma história assim tão rica, mas continuamos a ter capacidades para chegar muito longe e isso já foi provado por muitas pessoas, e depende um bocado de cada um, mas mesmo assim, todos precisam de apoio ou de qualquer tipo de guia, de um guia qualquer, nem que seja só para aparecer de vez em quando e dizer “isso que estás a fazer, é uma estupidez, vai mas é estudar, tem de ser.” (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

“Quer dizer, eu também sempre fui uma pessoa muito pacífica, muito...não levantava ondas. Muito querida. Eu via que às vezes porque eles eram pessoas com mais presença, mais vivas e dão luta ao professor. Não é a questão de serem mal-educados ou assim, mas respondem e falam. Os professores também às vezes não são os mais corretos. Às vezes podiam ter mais calma, explicar ou assim. Mas não, não têm sensibilidade, não sei.”

– Para os miúdos africanos?

“Para os miúdos africanos. Acham que à partida eles vão ser mais burros. É verdade, faz-se logo a diferença, faz-se logo a distinção.”

– Para ti isso condiciona o acesso dos miúdos ao ensino superior ou não?

“Claro! Não se sentem apoiados. Mesmo o meu pai teve um professor que era um bocado assim. Não sentia apoio, não sentia nada. Não sentia incentivo. Era a despachar e vá, isto é assim porque sim, vá adeus. Então a pessoa...ele diz que desmotiva.” (Ana, origem angolana-moçambicana, Engenharia Biológica).

“(…) na universidade somos uma minoria porque os jovens perdem-se, muitos alunos africanos vão-se perdendo, os rapazes estão no grupo, e eu acho que temos que fazer um bocadinho por nós e no bairro cria-se um ciclo vicioso e como somos tão poucos na faculdade, dentro da nossa comunidade já somos vistos como uma elite. (...) eu gostaria que mais jovens como eu pudessem estar no ensino superior e que isso não fosse olhado como jovens da elite, mas como uma coisa natural e normal.” (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

“(…) que sejam mais exigentes, no ensino mesmo, no próprio ensino, dizerem às pessoas... porque as pessoas andam ali por estar, as pessoas ficam... as únicas referências que têm são os pais e os pais também não têm grande... não são grande exemplo, então a coisa vai-se repetindo, parece que é propositado. (...) vamos lutar, que é para chegarmos ali, eles têm uma posição mais privilegiada, mas eles não são intelectualmente melhores do que nós, à partida porque eles também estão a aprender, apesar de partirem de uma posição privilegiada, mas nós também podemos chegar, a questão é que nós temos que perceber, as pessoas dos bairros sociais, digamos assim, partem de uma posição já de desistência, as pessoas vão para escola sem saber porque é que vão para a escola, as pessoas vão para escola porque os pais têm que trabalhar, há uma posição já de desistência, um dia temos que ser alguém, alguém quem? “O meu pai não foi ninguém, o meu pai trabalha, então pronto, então pronto, para que é que eu estou a estudar se eu também posso trabalhar para ter o meu dinheiro?” (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

Outro aspeto que se associa a esta necessária resistência e persistência é a construção de um objetivo a atingir, de dar um sentido para a escolarização, o que passa por esclarecer estes jovens sobre os apoios que podem vir a ter se conseguirem chegar ao ensino superior. Os jovens entrevistados mostraram-se surpreendidos com os apoios que conseguiram e admiram-se de

ninguém os ter esclarecido previamente. Esta informação não tem de ser dada necessariamente em contexto escolar, como aliás aconteceu com a Cíntia, em que foram fonte de informação programas e projetos de âmbito local. A Natacha, que só veio viver em Portugal no final do ensino secundário, não teve quem a esclarecesse e só acidentalmente foi descobrindo os recursos disponíveis e, por isso mesmo, sugere que os bairros onde residem estes jovens imigrantes tenham estruturas de apoio à informação e orientação dos mesmos.

"Deve-se passar a informação de que é possível ir para a faculdade, que existem bolsas, acho que passa muito por aí".

– Há alguma instituição que tenha sido fundamental no teu percurso de vida?

"A Geração C. Porque na Geração C, mesmo informações sobre faculdades, bolsas, soube tudo através deles, acho que havia haver uma Geração C em todos os concelhos, ajudaram-me bastante." (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

"Mais informação em relação às bolsas. Eu tinha a ideia que tinha que trabalhar para aceder ao ensino superior, sentia-me limitada porque achava que não tinha facilidades. E saber isso dá outra força porque não é preciso irem trabalhar para ter acesso à faculdade." (Paula, origem angolana, Psicologia).

"Mais incentivos, criar programas para incentivar os jovens a ir para a universidade. Quando vamos para a universidade podemos ser alguém na vida. (...). Acho que deviam criar postos para ajudar os jovens nestes bairros sociais, principalmente, para termos mais sucesso escolar, darem apoio (...) acho que deviam fazer publicidade a universidades, como é que se entra, mostrar que não é difícil e que há apoios. Deviam dar as informações nestes espaços sociais, para incentivar os jovens porque quando cheguei não sabia de nada, não estava informada de nada e nem sequer sabia andar no autocarro." (Natacha, origem cabo-verdiana, Geografia).

Os jovens foram unânimes em considerar decisivo para muitos jovens na sua situação a existência de bolsas de estudo, sugerindo, no entanto, algumas melhorias em relação às mesmas, sobretudo no que se refere aos requisitos legalmente exigidos para o acesso às mesmas e aos calendários praticados. Na opinião da Bruna, a limitação à posse da nacionalidade portuguesa também deveria ser ponderada.

"Acho que em termos da bolsa de estudo, acho que podiam... É assim, eu percebo que haja maioritariamente para os nacionais, mas nos dias em que vivemos hoje, eu acho que podemos dizer que não há ninguém 100% nacional, acho que já há uma interculturalidade muito maior, acho que não devia haver esse tipo de restrições. (...) Há um número limitado para alunos estrangeiros, mas acho que de certa forma não deveria haver essa limitação, o processo podia ser muito mais facilitado. (...) O processo de candidatura demora muito tempo até obtermos os resultados, eu acho que não devia ser assim. Eu percebo que seja muita gente e que sejam muitos papéis para analisar, mas eu acho que o processo podia-se iniciar mais cedo, do que depois a pessoa entra e depois fica ali a meio, quer dizer..." (Bruna, origem angolana e guineense, Tradução).

Em relação aos *calendários*, tanto deveria poder-se fazer a candidatura à bolsa logo que os alunos ficassem colocados, como se poderia fazer a mesma em período posterior, nas situações em que se é colocado em fases posteriores. De acordo com os procedimentos atuais, o aluno só vê concretizado o acesso à bolsa, quando esta lhe é atribuída, passados 3 a 4 meses depois das aulas terem começado e este facto obriga a que muitos passem sérias privações durante estes meses de espera.

– E não pudeste ter acesso a uma bolsa do SAS?

“Infelizmente não, também é verdade que eu acabei por procurar os serviços académicos da tesouraria e da secretaria, conversei uma vez com uma das responsáveis do gabinete de ação social, mas lá está, elas já estavam numa fase posterior em que não poderiam dar uma bolsa para além da outra que pudesse ser da faculdade por exemplo. Lembro-me que foi uma fase em que eu até coloquei essa questão e não havia essa bolsa. Ou tinha aquela da DGES ou não tinha nenhuma.” (Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação)

A Carolina só conseguiu concretizar o seu desejo de tirar um curso superior pois conseguiu obter uma bolsa especial (*U CAN*), que tem ainda a vantagem de prever um processo de tutoria: o processo de acesso foi muito simplificado e esta tutoria garante um apoio extra que, em seu entender, se revelou de importância decisiva.

“Na bolsa U-CAN nós temos um mentor, que nos instrui, que nos ajuda: estás no bom caminho, estás no mau caminho, aconselho-te a fazer isto, e se realmente essa bolsa acabar vai ser uma pena. Por aquilo que eu estive a ver maioritariamente quem está a beneficiar dessas bolsas são os descendentes de africanos ou mesmo os africanos, porque como não conseguem uma bolsa do Estado. Ou tens de ter uma residência permanente, ou uma residência X ou Y não conseguem ter acesso a estas bolsas. Ao nível de provas, porque ao nível burocrático para se ir buscar papéis tem que se pagar. Eu vejo por mim que para conseguir essa documentação toda para a bolsa U-CAN foi um processo tão simples, tão simples. É bom que continue com esse financiamento porque dá oportunidade para que muitos não desistam e não fiquem a meio do caminho. Pessoas como eu que têm um estágio e que têm a faculdade, as aulas e que não consigam trabalhar possam prosseguir os seus estudos e não sejam discriminados por isso”. (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

Alguns dos jovens entrevistados destacaram, ainda, a importância da integração dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa, de modo a que estes se sintam mais incluídos, ou seja, como *fazendo parte*. Em seu entender, ao verem-se mais representados no quotidiano, tanto nos *media* como nos manuais escolares ou nas posições profissionais mais prestigiadas, pode alterar-se a imagem desvalorizada e o desconhecimento da maioria sobre os grupos ligados à imigração, com benefício para a sociedade no seu todo.

“Nós africanos discutimos muitas vezes que em Portugal a presença africana não é sentida, a multiculturalidade fica na periferia e não sai de lá, quando ligamos a televisão não nos sentimos representados no jornalismo, não nos sentimos representados nas séries...” (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

"(...) rever os livros de história. Representatividade é muito importante, é preciso rever-me em algum lado. Eu não me revejo nas caravelas, não me revejo no D. Afonso Henriques, não me revejo nisso. A minha irmã não se revê."

- Mas porque é que isso é importante para a integração escolar desses jovens?

"Porque eles não se sentem ... estão só ali a pairar. As pessoas antes deles fizeram alguma coisa, né? Sinto que isso é muito importante. E também é para os outros saberem que os antepassados delas não foram só escravos."

"(...) tem de haver mais professores negros. Por exemplo, eu agora faço parte da SOS Racismo, no outro dia nós fomos a uma escola e eu entrei na sala e a professora era negra e eu fiquei espantada. Isso não devia acontecer. Eu não devia entrar e ficar espantada porque a professora é negra. As crianças precisam de representatividade, isso é mais importante. É preciso rever os livros de história, é preciso o diálogo, estas coisas precisam de ser faladas, seja de que forma for."

- As coisas históricas?

"Sim, porque as coisas históricas influenciam os dias de hoje. (...) É importante também para os brancos. Eles precisam de saber. (...) E dar formação aos professores. Dar formação como deve ser. No sentido de formação cívica. Ah, os Direitos Humanos. Os Direitos Humanos são balelas. Sim, dar formação aos professores, dar formação aos políticos. Não só aos polícias. Isso tudo volta à educação. Se a educação for revista todos nós seremos melhores." (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

3. PADRÕES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

As entrevistas biográficas realizadas permitiram observar um conjunto de condições e dimensões que influem direta ou indiretamente na estruturação dos trajetos pessoais e escolares dos jovens que, com os perfis escolares e sociais que percorremos no ponto anterior, chegaram ao ensino superior.²⁸ Genericamente, nas narrativas destacam-se as diferentes modalidades através das quais os jovens e as suas famílias gerem a pobreza e as limitações financeiras. Ainda que nem todos os jovens experienciem estes constrangimentos, são muito ilustrativas as descrições relativamente às limitações nos materiais, nos recursos, nos espaços e ambientes de estudo. Estão quase ausentes as descrições de acesso a suplementos/aditivos educativos privados (2 casos).

Muito pertinente é também constatar o modo como os jovens elaboram percursos formativos mesmo quando a imagem de si, através de resultados escolares negativos, é questionada. Parte deles não colocou nunca em causa o seu prosseguimento de estudos até ao nível superior, ou este acesso fez-se com uma relativa 'naturalidade', algo que 'foi acontecendo'. Mas outra parte nunca acreditou aqui chegar.

É também através da experiência escolar que estes jovens conhecem e reconhecem as diferenciações que atravessam

²⁸ Em anexo, o leitor pode encontrar o retrato sociológico (Lahire, 2002) de cada jovem, ficando, assim, numa posição privilegiada, especialmente rica, de observação e interpretação, relativamente a outras modalidades de análise disponíveis.

a realidade social. É na escola que percebem que são diferentes porque têm uma origem étnica diferenciada, uma cor de pele diferente, porque moram num bairro especial, ou porque são pobres. À chegada ao ensino superior, sentem-se simultaneamente mais isolados na sua diferença, mas menos diferentes socialmente. São uma minoria mais visível, mas encontram-se num patamar avançado de possibilidades futuras, pelo menos subjetiva e simbolicamente. Apesar disso, parte significativa dos jovens vive uma acentuada desvantagem económica ao longo do trajeto no superior, em parte decorrente da quebra, atraso, ou insuficiência dos apoios, questionando os pressupostos de equidade social que, do ponto de vista retórico, parecem instituídos. De alguma forma, ser-se estudante do ensino superior é sobretudo uma promessa, uma projeção, cujos pilares podem assentar em condições económicas quotidianas muito difíceis.

Notamos ainda, transversalmente, uma desinformação generalizada quanto aos apoios/possibilidades existentes de apoio à frequência do ensino superior, sobretudo para aqueles que, por via das condições familiares vulneráveis e desqualificadas por ponto de vista escolar, não têm qualquer proximidade com este universo. Os apoios, quando existentes, são descobertos tardiamente. E quando conhecidos, tentados e concedidos, tardiamente são disponibilizados.

Trata-se de caminhos construídos ‘apesar de’, ‘para além de’, ‘a partir de’ múltiplos constrangimentos e recursos, nos quais a escola e os agentes escolares assumem, muitas vezes, mas nem sempre, condições e redes de possibilidade. A característica mais notória destes caminhos será, porventura, a sua não linearidade, já que são atravessados por condições escolares dinâmicas, ora adversas ora facilitadoras, resultados variáveis, interrupções e inversões.

O confronto entre os caminhos percorridos, fez emergir pontos de semelhança e dissemelhança, singularidades e regularidades que permitiram distinguir 4 perfis de mobilidade ascendente diferenciadas. O que os distingue é, sobretudo, a centralidade e a intensidade com que determinados contextos e condições atuam no trajeto realizado, pois que em todos os casos se torna patente a confluência de mais do que uma condição ou processo favorável a uma escolaridade prolongada.

Os 2 primeiros perfis tipificam condições de partida de grande improbabilidade de acesso ao ensino superior, mas em que as estratégias familiares se focaram e concentraram na escolarização dos

descendentes ou em que foi criada uma rede de apoios extra familiares (vizinhos, professores e instituições comunitárias), capaz de construir um capital social sustentável das aspirações de mobilidade social ascendente. No primeiro padrão encontram-se 3 jovens e foi designado por *Mobilização Escolar das Famílias*. No segundo grupo encontramos 6 jovens, cujo padrão de acesso foi designado por *Recursos e Relações Extrafamiliares*. No terceiro padrão de acesso, designado por *Vantagens Relativas das Origens Sociais*, encontram-se 5 jovens que, apesar das adversidades que tiveram de enfrentar, dispunham, à partida, de capitais culturais e/ou sociais um pouco mais favoráveis, na medida em que a escolaridade atingida pelos progenitores ou por familiares próximos era um pouco mais elevada que no caso dos restantes jovens e/ou tinham um estatuto social no país de origem com algum relevo. Por último, temos 3 jovens que viveram grande parte da sua escolaridade no país em que nasceram e vêm para Portugal com o propósito de poderem vir a aceder a estudos superiores, cujo padrão de acesso foi designado por *Estratégias Escolares de Mobilidade Internacional*.

3.1. Mobilização escolar das famílias

Júlia tem origem angolana. Nasceu em Portugal e tem nacionalidade portuguesa. A mãe estudou até ao 4.º ano e o pai até ao 6.º ano. A mãe foi costureira em empresa têxtil durante muitos anos e após a falência desta é empregada nas limpezas. O pai é motorista de longo curso. Percurso escolar sem reprovações, com classificações elevadas. Sem incidentes disciplinares.

Alda tem origem cabo-verdiana. Nasceu em Portugal e tem nacionalidade portuguesa. A mãe não estudou e trabalha nas limpezas. O pai tirou o 2.º ano em Cabo Verde e trabalha na construção civil como servente. Percurso escolar sem reprovações, com classificações médias-altas. Sem incidentes disciplinares.

Carolina tem origem angolana. Nasceu em Portugal e adquiriu a nacionalidade portuguesa aos 12 anos. A mãe é cozinheira e trabalha nas limpezas. O pai trabalha na construção civil como ladrilhador. Percurso escolar com uma repetência no 1.º ano (1.º ciclo). Classificações baixas no 1.º ciclo, mas aumentaram gradualmente. Sem incidentes disciplinares.

Este grupo de jovens fez uma escolaridade acompanhada de uma particular mobilização das suas famílias, que investiram na sua escolarização e desenvolveram estratégias que, de modo mais ou menos deliberado, favoreceram um percurso de escolaridade longa. Trata-se de um quotidiano focado na escola e nas suas exigências e de um contexto familiar organizado, nos seus tempos e espaços, controlado e apoiado.

Os trajetos escolares foram positivos e lineares, com momentos de reconhecimento escolar, como distinções e passagem por turmas de excelência.

As famílias destas estudantes realizaram um forte **Investimento direto na escolaridade dos filhos**, a que não será alheio o facto de os progenitores não terem progredido mais na escolarização, exclusivamente por imperativo de integrar o mercado de trabalho. Este quotidiano centrado na escolaridade manifesta-se de múltiplas formas: preparação para a entrada na escola; ida a todas as reuniões escolares; diálogo sobre a escola; verificação da realização dos trabalhos de casa; recurso a explicações (pagas ou não), sempre que surgem dificuldades na aprendizagem escolar.

“A minha mãe chateou-me muito uns dias antes [de entrar na escola], porque ela queria que eu fizesse o mesmo que a minha irmã, que quando entrou para a primária já sabia escrever o nome e eu também tive que saber, mas era muito preguiçosa... Lembro-me no primeiro dia de aulas que a professora M. perguntou quem é que já sabia escrever o nome, e percebi que a minha mãe tinha razão, e foi um clique para a motivação na escola, agora já vejo a escola de uma forma completamente diferente, mas sempre gostei muito da escola, e lembro-me que no primeiro dia esse foi o clique para sentir a escola como um desafio, agarrei-me aos livros, a fazer os trabalhos de casa, mas foi muito o impulso da minha mãe naqueles primeiros tempos (....)”

“O meu pai quando chegava fazia questão de fazer muitas perguntas, o que é que aprendíamos, o que é que gostávamos, ficava todo contente por eu gostar de Matemática, porque o sonho dele era ser Engenheiro de Mecânica e achava que eu ia ser. (...) A minha mãe sempre foi às reuniões da escola e isso manteve-se até ao secundário. Ela tinha um trabalho que dava para ir às reuniões e ela gostava, porque os professores falavam sempre bem de mim.” (Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação).

“(....) [ter repetido o 1.º ano] foi bom, porque a minha mãe também começou a apertar muito mais comigo e havia um senhor que eu tratava por avô. Neste caso começou a dar-me explicações escolares. Já que a minha mãe, e neste caso os meus pais não conseguiam fazê-lo, então a minha mãe começou a apertar e a dizer: “Vá, está à vontade, ela tem de aprender, tem de ser!”. Ele dizia: “senta-te”, eu sentava, “lê!”, mas era mesmo assim: “Lê!”, eu acho que precisava era de uma mão firme. “Lê!” e eu lia. “Agora escreve” e ele acompanhou-me e aí é que eu melhorei de uma forma. Porque não bastou o acompanhamento da escola, não bastou, foi muito importante esse acompanhamento dentro de casa. Porque aquelas duas pessoas que estavam comigo e que por acaso tinham as mesmas dificuldades, não progrediram como eu.... progredi muito melhor que elas. Notou-se essa diferença. O avô foi super importante. Porque se não fosse o avô (...) porque sejamos francos, a minha mãe a trabalhar todo o dia, e se calhar não estar assim tão à vontade para ensinar e nós sabemos dar a volta aos nossos pais. Ali com ele tinha um respeito como se ele fosse meu professor.” (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

– A tua mãe deslocava-se à escola com frequência, ia às reuniões ou não?

“A minha mãe é que fazia a apresentação na reunião de pais, nunca faltou, sempre que havia oportunidade ela ia e quando chegava, se houvesse alguma coisa de mal ela dizia, mas normalmente estava sempre tudo bem... (...) tínhamos uma regra: chegar da escola, fazer os trabalhos e depois é que se mudava de roupa e essas coisas, que é para a memória estar fresca.” (Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica).

A Alda relatou-nos que sempre teve vontade de conhecer outros países e outras línguas e no seu 4.º ano pediu aos pais para frequentar umas aulas de inglês que havia na escola e tinham de ser pagas: *“Nunca frequentei ATL nenhum, é um recurso que os meus pais não podiam pagar, mas lembro-me de ser a primeira da família a ter inglês no 4º ano. Eram dadas por uma pro-*

fessora particular a quem pagávamos cinco escudos. Na altura não era assim muito barato... e a partir do 5.º já estava no currículo escolar.”

No caso da família da Carolina, para além de ambos os pais irem às reuniões escolares, a mãe tomava a iniciativa de interpelar diretamente os professores, de modo a conhecer de perto o percurso da filha: *“Sempre, eles sempre foram às reuniões. Que eu me lembre, sempre, sempre foram. Sempre. Nunca faltaram. Se havia reunião a minha mãe não se importava de sair mais cedo do trabalho para ir à reunião. A minha não se importava de ligar para a escola e perguntar: então, como é que ela está? E aquilo que falavam na reunião e ela chegava a casa e dizia: olha, falaram isto de ti, és um bocado conversadora. (...) Ela telefonava para os professores quando quisesse, quando lhe desse assim na cabeça, ela telefonava. Está tudo bem? E muito mais. Era assim, ela ligava. Mesmo se ela não conseguisse assistir uma reunião de professores, ela fazia questão de ligar para perceber, para marcar. Ela marcava sempre território. Sempre presente.”*

Os irmãos mais velhos tiveram um papel igualmente importante no acompanhamento da escolaridade, pela ajuda que prestaram na realização dos trabalhos de casa e no esclarecimento de dúvidas, ou enquanto recurso informacional das etapas seguintes do trajeto escolar.

Os efeitos deste investimento direto na escolarização dos filhos são reforçados pela adoção de uma *estratégia educativa* que tem revelado ter relação com os casos de sucesso escolar “improvável” (Lahire, 2004; Seabra, 2010): a organização dos tempos e dos espaços; a existência de regras; a distribuição de responsabilidades; o uso da escrita no quotidiano (o pai da Júlia lia regularmente um jornal desportivo).

No caso destas estudantes, percebe-se que o controlo do quotidiano e das sociabilidades se faz com o recurso aos irmãos mais velhos ou a adultos amigos, uma vez que os pais têm uma jornada de trabalho longa (com mais do que uma atividade).

“A minha irmã mais velha assumia esse papel dentro de casa, ela teve que crescer mais rápido para poder ser uma espécie de mãe, tanto a minha mãe como o meu pai trabalhavam muito.(...) Elas [amigas que se portavam mal na escola] tinham uma educação mais fora de casa, não tinham horas, nem regras e em minha casa não existe esse tipo de situações”. (Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica).

“A minha mãe trabalhava, de manhã até à noite e não tinha disponibilidade, nem o meu pai, para ir buscar. Então como era perto a casa da ama, que tinha um marido que eu tratava por avô, eles eram brancos. Iam-me buscar à escola ... lembro-me disto tão bem. Eu chegava, por volta das 16h. Comia, e às vezes, ajudava também com as crianças, eu era a mais velha e os outros eram bebezinhos.” (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

A par destas *estratégias delegativas*, o modelo educativo assenta numa lógica de liberdade responsável, ou seja, são atribuídas responsabilidades mas sem rigidez quanto ao momento da sua realização, o que potencia o desenvolvimento do *autocontrolo*, competência nuclear à integração escolar (Seabra, 1999). A par deste, destaca-se a relação de cumplicidade que estas jovens mantiveram ao longo do tempo com a mãe, alimentada por uma atitude dialogante.

“Lembro-me que às vezes ia brincar sem fazer os trabalhos de casa primeiro e para eles [alguns colegas] era impensável, mas de certa forma os meus pais sempre viram em mim o sentido de responsabilidade, eu sabia que ia brincar, mas não ia dormir sem fazer os trabalhos de casa. Mas os meus colegas se não fizessem já não iam brincar e os pais andavam sempre em cima deles. (...) Por exemplo, as minhas amigas da altura diziam... aí não posso ir de manhã porque tenho que limpar a casa com a minha mãe às X horas e X dia. Não, se nós não fizessemos naquela hora podíamos fazer mais tarde desde que fizessemos no dia. Não era assim muito rígido.” (Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação).

“Eu tinha a liberdade de lhe dizer: olha mãe...apareceu uma amiga grávida e ela não vir dizer, “ah, não andas com essa amiga.” Não! Ela disse: “apareceu? Mas olha, sabes que tens de ter cuidados. Não é assim que funciona. Estuda e concentra-te naquilo”. Quer dizer, havia uma conversa, havia um diálogo(...) eu não podia desiludir a minha mãe. A minha mãe sempre teve uma relação de confiança. Eu deixo-te fazer isto porque eu confio em ti. Por exemplo, eu não mentia à minha mãe. Até agora eu não consigo mentir. Porque a minha mãe sempre deu uma relação de transparência. Então, eu chegar e estar a fazer uma coisa e mentir à minha mãe era um sufoco para mim e eu não queria submeter-me a essa situação. Então eu vou fazer isto e depois para quê? Vou ter problemas em casa. Oh pá, não. Não quero isso, isto não é bom para mim.”

“(...) Acho que a minha mãe sempre nos deu uma educação estruturada e tanto que a minha mãe dizia. “ok, vocês podem cumprimentar um bandido, o que eu não quero é que vocês sejam bandidos”. Então, o que é que eu interiorizava? Eu cumprimento: “ola. Boa tarde”, posso falar uma coisa a mais, mas eu não vou andar contigo porque eu sei que tu não és uma boa companhia para mim. Era mais ou menos assim que funcionava.” (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

Fez parte da estratégia educativa adotada por estas famílias o *evitamento de contextos de exclusão social*, ou seja, procuraram escolher locais de residência ou escolas que possibilitassem o contacto com pessoas de outros meios sociais com o objetivo de evitar o fechamento social, conducente à futura exclusão dos seus descendentes. A mãe da Carolina sempre teve a percepção clara de ser prejudicial para o futuro dos seus filhos desconhecerem outros mundos diferentes do seu e, por isso, não podendo mudar de bairro, fez questão, mesmo contra a vontade da filha, de a colocar a frequentar desde o pré-escolar, estabelecimentos de ensino fora da sua residência.

"Houve uma altura que eu dizia: 'Ai mãe, porque é que eu não posso andar aqui na escola aqui em C.? É mais perto?' – a minha mãe disse: 'Não, eu quero que tu tenhas responsabilidade suficiente de acordares cedo e eu não quero que a tua vida seja aqui em volta do bairro. Há outras realidades'. Ela dizia: 'Não, não quero. Quero é que tenhas uma vida em que não seja conectada com o próprio bairro. Vai, diverte-te, saí, faz outros amigos. Vai de encontro a outras realidades, a outras pessoas que o mundo não é só isto, gira em volta também de outras coisas.'" (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

A família da Alda mudou várias vezes de local de residência, sempre na tentativa de melhorar o contexto residencial. Durante os primeiros anos de escolarização (creche e 1.º ciclo) Alda contactou com colegas oriundos de meios sociais muito diversificados em que a maioria das crianças era autóctone, por serem fora do bairro onde habitava.

"Até mesmo no colégio [creche] havia colegas que vinham de bairros sociais diferentes (...) era uma mistura de culturas em termos das origens dos alunos e condições financeiras (...) havia também da zona urbana, prédios, grandes habitações, vivendas..." (Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica).

Para além do universo familiar constituir o suporte fundamental da trajetória escolar destas jovens, as experiências vividas por estas nos contextos extra familiares também favoreceram o seu sucesso escolar. Podemos, ainda, considerar *condições favoráveis*:

(i) A frequência de atividades desportivas – a Carolina praticou andebol e a Júlia praticou futsal e atletismo – durante vários anos promoveu a responsabilização, o cumprimento de horários, a gestão do tempo e de várias atividades em simultâneo, para além da saída do contexto residencial;

(ii) O encontro com um(a) professor(a) especial, que ora se traduziu na exigência de uma professora do 1.º ciclo (caso da Carolina e da Alda), no incentivo de uma professora que ensinou a Alda a gostar de matemática no 7.º ano ou, ainda, como aconteceu com a Júlia, na ajuda da diretora de turma do secundário na decisão do curso a que se candidatar no ensino superior.

"No 5.º ano lembro-me de ter uma professora de Matemática que faltava bastante e nos momentos em que ela nos dava aula não se aprendia muita coisa porque eu não sei se ela tinha problemas de saúde ou pessoais, quando vinha dar aula não aprendíamos muito. Até que a partir do 7º ano comecei a ganhar gosto pela Matemática (...) Apanhei uma professora que me mostrou que a Matemática não é um bicho de sete cabeças (...) onde antes tinha três a matemática, passei a ter quatro. Pode não ter sido muito em termos de valor mas em termos de aprendizagem é bastante relevante." (Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação).

"Eu senti que aquela professora estava mesmo ali a puxar por mim: 'Vá, C....., é isto!', não havia por assim dizer, abébias. Era 'vá!'. E foi a minha professora depois até ao 4.º ano. (...) Uma coisa que eu me recordo também quando estava no 4.º ano em que a minha mãe trabalhava em casa de uma patroa e como trabalhava na casa

de uma patroa, cediam-me sempre livros. A minha casa estava sempre cheia de livros, livros. Houve uma vez que eu cheguei e disse: vou pegar num livro e comecei a ler aquele livro que era do 4.º ano, e comecei a lê-lo e até era sobre uma matéria. Eu cheguei à sala e a professora começou a falar e eu disse, comecei a explicar e a professora ainda não tinha dado concretamente e eu comecei a falar sobre aquilo. E a professora: 'C..., mas eu ainda não dei isso, como é que tu sabes?', e eu disse que tinha lido. Também surgiu aí aquele gosto, como eu já percebia, foi surgindo aquele gosto de querer aprender mais." (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

(iii) A frequência de turmas com alunos bem-comportados nos primeiros anos da escolaridade ocorreu em todos os casos. Para além desta fase, a Carolina frequentou uma turma muito reduzida (por incluir casos de alunos no ensino especial) no seu 7.º ano.

– Lembras-te na altura de haver diferenças entre as turmas?

"Sim, existiam aquelas turmas em que havia os malcomportados e a minha turma era grande parte bem-comportados e eu por sorte sempre tive em boas turmas." (Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica).

(iv) A proatividade das jovens na relação com o saber, revelada pela Alda e pela Carolina na interpelação que faziam aos professores sempre que tinham dúvidas e, ainda, o aproveitamento que a Alda fazia de todas as possibilidades de aulas de apoio oferecidas pela escola.

"Sim, [os amigos] eram muito mais tímidos, mais na deles. Tanto que eu lembro-me, por exemplo, quando eu não percebia a matéria, eu: 'Professor, eu não estou a perceber!', tinha mesmo essa 'cara de pau' de dizer ao professor: 'Eu não estou a perceber nada, como é que isso é?'. E os professores então: 'O.k., C..., então eu explico-te, é assim...', tinha esse à vontade para expressar as minhas dificuldades, isso também é importante. Não tinha qualquer receio." (Carolina, origem angolana, Serviço Social).

– Se sentisses dificuldades na sala de aula, perguntavas aos professores ou não?

"Do 1.º ao 4.º ano não me lembro, mas a partir do 5.º ano sim, sempre que tinha alguma dúvida interrompia logo. (...) eu ia às aulas de apoio e tirava dúvidas... éramos poucos." (Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica).

Este percurso escolar não deixou de passar por momentos menos favoráveis, mas que não tiveram peso suficiente face à força enquadradora e mobilizadora do contexto familiar. De entre essas *adversidades*, encontramos a frequência de turmas com problemas de disciplina, e alguns episódios de discriminação sentida pelas jovens.

– Alguma vez viveste uma situação discriminatória ou de injustiça ou não?

"Sim muitas vezes, quando era feita a escolha do delegado de turma e sub-delegado eram sempre estudantes de cor branca... sempre." (Alda, origem cabo-verdiana, Engenharia Química e Biológica).

"Na escola havia muito esse sistema de turmas, quanto mais próximo do A melhor era a turma e realmente a minha não era muito boa, era o 5.ºE. (...) A turma era muito mazinha, tinha potencial para ter boas notas, mas o comportamento é que era terrível nas turmas de 5.º e 6.º ano e o problema era esse." (Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação).

Este trajeto culmina com a entrada na universidade e, também neste momento, a alegria é extensiva a todos os membros da família, uma vez que se trata de um êxito que é coletivo, motivo de orgulho familiar. Foram com o pai ou com a mãe conhecer a faculdade e fazer a inscrição e esse dia ficou marcado na memória de todos.

- Entraste...imagino que tenhas ficado contente.

"Sim, sim. Fiquei, e mesmo a minha mãe, o meu pai a ligarem para os meus familiares, independentemente também do curso ficaram todos: ai que bom! Ai que bom! Estuda, estuda mesmo. Continua."

(Carolina, origem angolana, Serviço Social)

"Fui e como não sabia onde ir, pedi ajuda ao segurança com o meu pai todo orgulhoso atrás, com um sorriso, todo orgulhoso. É o que eu digo, o meu pai foi pai outra vez nesse dia, com um sorriso de orelha a orelha e eu super nervosa, a olhar para tudo para não me esquecer de nada porque no dia seguinte tinha que lá voltar."
(Júlia, origem angolana, Ciências da Comunicação).

A leitura do retrato sociológico (Lahire, 2002) da Carolina permite apreender, de modo mais integrado, o perfil dos jovens de origem africana que se inserem neste padrão de acesso ao ensino superior; os restantes encontram-se em anexo (casos 5 e 6).

Retrato sociológico 1 – Carolina.

Carolina é, aos 22 anos, finalista da licenciatura em Serviço Social, numa prestigiada universidade pública em Lisboa, em regime pós-laboral. Entrou na universidade aos 19 anos através do regime geral de acesso, com média de 14 valores, e após um percurso escolar de sucesso, sem reprovações ou interrupções. Recebe desde janeiro de 2015 a bolsa de estudo *U Can*, através do Programa Escolhas (ACM), o que foi fundamental para que pudesse permanecer no ensino superior. Mora sozinha com o irmão mais novo na casa dos pais, que estão a trabalhar no estrangeiro, num bairro de realojamento. *"Teria de ter começado a trabalhar [caso não conseguisse bolsa], e esse trabalho ia pôr cadeiras em risco e ia demorar mais tempo a terminar a licenciatura"*.

O curso de Serviço Social que frequenta tem estágio obrigatório do 1.º ao 3.º ano. Neste momento, concilia as aulas, cuida do irmão e da casa, e realiza um estágio curricular de 300 horas numa associação local, perto de sua casa, onde desenvolve um projeto criado por ela direcionado a jovens desocupados do seu bairro. O objetivo da sua intervenção é o de envolver estes jovens em reflexões dinâmicas acerca do seu futuro, motivando-os para delinear objetivos e adaptar as suas estratégias de investimento educativo a partir desses pontos de referência. Este projeto tem raiz nas necessidades identificadas na população, mas é também inspirado naquilo que Carolina entende ter sido o seu percurso, o que ela chama *"estar nestes dois lados"*: por um lado, jovem negra do bairro, por outro, estudante do ensino superior e futura assistente social. Ela não se vê distante dos problemas da comunidade em que vive: para ela, ter o ensino superior é uma arma para *"ser mais alguém na própria comunidade africana"*.

De facto, Carolina tem sido protagonista de um percurso de mobilidade escolar ascendente face às suas origens sociais. Nasceu em Portugal, mas só aos doze anos consegue obter nacionalidade portuguesa. Os pais tinham dezoito anos quando vieram de Angola, com o objetivo, da parte da sua mãe, de prosseguir estudos. No entanto, o nascimento da filha cerca de um ano depois, a necessidade de trabalhar e de pagar a creche (onde esteve desde um ano de idade até aos cinco anos), fez com que este objetivo fosse adiado (tem até hoje o 7º ano de escolaridade concluído). A mãe conciliou desde sempre dois trabalhos: como doméstica numa casa particular, de manhã

à tarde; e como copeira e ajudante de cozinha, à noite. O pai é ladrilhador da construção civil, tendo trabalhado várias vezes, ao longo da adolescência de Carolina, no estrangeiro.

O investimento da mãe de Carolina na escolaridade da filha foi uma constante, desde a creche até ao fim do ensino secundário. Neste sentido, as estratégias de socialização escolares e sociais empregadas pela mãe assemelham-se, em muitos aspetos, às de famílias de classe média estabelecida: mantinha contacto regular com os professores de Carolina, quer indo às reuniões convocadas, quer telefonando ocasionalmente para obter *feedback*; colocou a filha numa creche paga, sem tabela de preços ajustada aos rendimentos, como estratégia explícita de preparação para o 1.º ciclo; controlava as datas das avaliações de Carolina e os seus ritmos de estudo; via regularmente a sua caderneta de aluna; incentivou a filha a participar em atividades fora da escola; etc. Exemplo desta postura é uma frase que Carolina recorda ouvir a mãe dizer-lhe quando, após se mudarem para um bairro de realojamento em Caxias, insiste para que a filha continue numa escola básica longe da escola do bairro: *“Eu quero que tu tenhas responsabilidade suficiente de acordares cedo, e eu não quero que a tua vida seja aqui em volta do bairro. Há outras realidades. Há outros mundos. E vais acordar cedo, vais apanhar o autocarro porque quando fores trabalhar também vai ser assim”*. Carolina faz toda a sua escolaridade na mesma zona: faz o 1.º ciclo numa escola pública perto da creche que frequentou; passa no 5.º ano para uma escola básica onde fica até ao 9.º ano; faz o ensino secundário na escola do agrupamento. Estamos a falar de estabelecimentos com populações escolares socialmente favorecidas, acima da média.

Efetivamente, e apesar de nunca ter proibido ou censurado a participação da filha na vida do bairro, esta acabou por acontecer de forma estruturada, graças às atividades extraescolares em que Carolina participava. Jogou andebol do 5.º ao 9.º ano, tendo treinos regulares que começavam às 18h e acabavam às 20 horas. Do 9.º ano ao 12.º ano, participou no grupo de danças africanas do bairro. Sempre com o apoio da mãe: *“Ela apoiava porque ela sabia que o desporto era importante, e é importante. O desporto é muito importante nas relações, na questão da responsabilidade, na questão de articular com os horários de estudar. Foi bastante importante”*. Esta convivência com raparigos do seu bairro, que não estavam necessariamente na sua escola ou na sua turma, teve impacto na forma como Carolina interpreta, ainda hoje, o seu posicionamento social, e nas escolhas que fez ao nível da sua orientação escolar para o ensino secundário: *“eu queria ir para a faculdade desde o 9º ano. Desde o 9º ano eu disse, ok, queria seguir entre psicologia ou serviço social”*. Porquê? *“[quando mudou para a equipa de andebol de juvenis que ficava noutro bairro]Eu vi pessoas com pensamentos completamente diferentes. Pensamentos diferentes. Não pensam na escola.”*.

Lembra-se de ter poucos colegas africanos até ao 5.º ano. *“As crianças que eu tinha à minha volta [entre a creche e o 1.º ano] não eram de origem africana. Mesmo a minha vizinha que era das minhas melhores amigas que tinha a minha idade... também era branca. Eu em criança a única referência que eu tinha assim da minha idade...quer dizer, não tinha qualquer referência africana comigo, só tinha amigos brancos por assim dizer. Eu ficava com aquela ideia associada de que não, eu não era branca, mas era branca...aquela confusão de cores.”*. Na sua escola primária, havia mais diversidade: lembra-se de estar no ATL, no 4.º ano, e de dançar ao som de música africana com mais três colegas negras. Quando passou para o 5.º ano, a nova escola era muito maior, e definitivamente mais diversa. Até ao 7.º ano, teve vários colegas afrodescendentes, mas lembra-se de achar estranho o facto de *“esses cinco, seis, engraçado, eram aqueles que se comportavam mal. Eram aqueles que estavam na minha turma que tinham maus comportamentos. Eram mais velhos. Sim, repetentes, pois. Falavam mal para os professores.”*. Apesar de ter existido continuidade entre a turma e os professores desde o seu 5.º até ao 9.º ano, Carolina lembra-se de ter havido um momento de forte seleção entre o 6.º e o 7.º ano, quando muitos dos seus colegas reprovaram ou saíram da escola. Nessa altura, a turma ficou *“mais unida”*, e os resultados escolares de Carolina aumentaram de forma visível: *“eu depois comecei a participar muito mais nas aulas. Os meus professores diziam: a Carolina está muito empenhada. Trabalha muito bem”*. Tirava quatuor e cinco à maior parte das disciplinas.

Ainda assim, a matemática continuou a ser o seu calcanhar de Aquiles, o que pode ter a ver com uma falha que, hoje, ela identifica nos seus métodos de estudo até então: *“Eu estudava do meu jeito, porque o meu estudar na altura nunca foi com apontamentos, era só ler. Eu lia e se não lia, ia aos sumários. O meu estudar era assim. Mas como eu estava concentrada nas aulas o que eu ia ler era uma lembrança. Por isso é que eu não era boa a matemática.*

Porque a matemática o estudo tem de ser sistemático. Exercícios, exercícios, exercícios. O português, a história, é uma questão de raciocínio, uma questão de compreensão, uma coisa leva à outra. A matemática... Não conseguia usar o mesmo método de estudo que eu usava. Por isso é que eu não tinha bons resultados a matemática. Percebia no apoio, quando eu ia eu percebia tudo, tudo, mas quando chegava aos testes não sabia nada". Desde os sete anos de idade, quando a mãe a coloca em casa de um casal reformado do bairro a seguir às aulas, que Carolina vem adquirindo, e adaptando, os seus métodos de estudo. Chamava ao senhor "avô", e em casa dele fazia os trabalhos de casa, exercícios extra de português que o avô lhe passava, e lia os livros que a patroa da mãe, na casa onde fazia limpezas, lhe oferecia. Até ao 7.º ano, o seu método de estudo era ler os sumários um dia antes das avaliações; a partir daí, sentiu a exigência a apertar e passou a investir mais nas aulas, sentando-se à frente e estando atenta. É só no 10.º ano que começa a fazer resumos, a ler aprofundadamente os manuais e a melhorar a articulação da escrita das respostas com as questões dos exercícios. A acrescida preocupação com os métodos de estudo no 10.º ano justifica-se pelo facto de, estando já no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades (LH), começar a pensar na média para entrar na faculdade: *"eu já sabia que ao entrar na faculdade preciso de pagar. Além disso, eu sabia que tinha de entrar numa faculdade pública. Eu sabia disso. Eu sabia que os meus pais não tinham condições financeiras para suportar uma privada".* Sente que está a ser preparada para a faculdade: os professores são mais rígidos, de tal forma que falam com a mãe de Carolina e aconselham a filha a deixar o trabalho que tinha arranjado há pouco tempo, numa cadeia de fast food, para estudar nos estudos. Pela mesma razão, acaba por desistir do andebol.

A escolha do curso que quer frequentar no ensino superior não é dificultada pela mãe, que a incentiva a escolher algo que goste. O pai, e alguns professores, estranham a escolha de serviço social, considerando que uma boa aluna devia ir para *"Direito, Gestão, Medicina... isso são bons cursos"*, ironiza Carolina. A entrada no ensino superior, e a ida da mãe para a Holanda no final do seu 1.º ano de licenciatura, implicou deixar para trás o grupo de dança, e o trabalho no centro comunitário que tinha arranjado. Caracteriza como "choque" o momento em que se apercebeu de quão poucos africanos e afrodescendentes existem no ensino superior português. As suas sociabilidades far-se-ão, fundamentalmente, com colegas brancos, que conhece através de uma breve participação na praxe académica, e com quem Carolina tem choques constantes, mas na sua perspetiva positivos: *"Isto sim, isto é rico. Porque a faculdade não é só ir às aulas. A faculdade serve também para isto, para nós aprendermos todos uns com os outros. Para haver uma partilha social."* Mais uma vez, Carolina sente que a presença de afrodescendentes como ela no ensino superior público tem o poder de alterar estereótipos negativos e abrir espaços para os debater abertamente, coisa que faz com regularidade nas aulas.

Na sua perspetiva, a igualdade de oportunidades para os afrodescendentes no ensino superior está necessariamente dependente da existência de políticas públicas concertadas, não apenas educativas, mas anti segregativas: *"Essa integração no ensino superior não vem do ensino superior... vem de trás. Apoiar consegue-se de outras formas para que a criança consiga manter-se na escola... e nas comunidades africanas, o que é que acontece? É naquele mundo. Não sai, não sai. A própria escola, a própria noção de escola é tratar daquelas crianças como crianças daquele mundo, como crianças pretinhas"*. Carolina tece também duras críticas à forma como os cursos profissionais no ensino secundário, e o ensino superior privado, têm sido construídos em resposta ao controlo destas populações, e não ao seu desenvolvimento.

3.2. Recursos e relações extra familiares

Nuno tem origem angolana e são-tomense. Nasceu em Portugal e tem dupla nacionalidade (portuguesa e angolana). A mãe trabalhou nas limpezas e atualmente é operária. O pai trabalha na construção civil. Trajetó escolar com duas reprovações no 10.º ano. Aproveitamento mediano, com maiores dificuldades a partir do 5.º ano. Alguns problemas disciplinares (eminente uma expulsão por problemas com uma professora).

Paula tem origem angolana. Nasceu em Portugal e tem nacionalidade angolana. A mãe trabalha nas limpezas. Desconhece a situação do pai. Trajeto escolar sem reprovações. Aproveitamento mediano, com maiores dificuldades a partir do 7.º ano. Sem problemas disciplinares individuais, mas a turma teve falta coletiva.

Cíntia tem origem angolana. Nasceu em Angola e tem nacionalidade portuguesa. Veio para Portugal aos 6 anos de idade. A mãe trabalha nas limpezas. Desconhece a situação do pai. Trajeto escolar sem reprovações. Aproveitamento mediano, com maiores dificuldades a partir do 7.º ano. Com problemas disciplinares (faltas disciplinares e suspensões).

Lucas tem origem angolana. Nasceu em Angola e tem nacionalidade angolana. Veio para Portugal aos 8 anos de idade. Em Portugal viveu sempre com o pai e a madrastra. Esta tem o 9º ano e é empregada doméstica. O pai tem o 6.º ano e é pintor na construção civil. Trajeto escolar sem reprovações. Aproveitamento mediano. Sem problemas disciplinares.

Bruna tem origem angolana e guineense. Nasceu em Portugal e adquiriu a nacionalidade portuguesa há um ano. A mãe morreu quando ela tinha 2 anos e foi criada com a avó que tem o 4º ano. O pai completou o ensino secundário na Guiné e é carpinteiro. Trajeto escolar com duas reprovações (6.º e 10.º ano). Classificações medianas. Sem problemas disciplinares.

Santiago tem origem cabo-verdiana. Nasceu em Cabo Verde e tem nacionalidade cabo-verdiana. Veio para Portugal aos 13 anos. Os pais completaram o 4º ano. Viveu sempre com a mãe, que trabalha nas limpezas e na restauração. Trajeto escolar com uma reprovação (10.º ano). Classificações elevadas até ao 6.º ano (Cabo Verde) e com grandes oscilações depois da chegada a Portugal. Sem problemas disciplinares, exceto no ano em que reprovou.

Estes trajetos escolares foram tendencialmente menos lineares que os anteriores, revelando hesitações, reorientação e percursos de inflexão, ou seja, práticas de experimentação mais recorrentes.

A experiência em contexto escolar

Estes jovens têm em comum terem vivido uma diversidade de contextos escolares, terem hesitado no percurso, mudado de áreas de estudo ou de curso, desistido (abandono ou desinvestimento), retomado, lutando contra as baixas expectativas de alguns (professores, familiares e colegas) a par do investimento de outros (professores, familiares, vizinhos, associações locais).

Mantiveram uma relação com a escola e com os professores variável com as etapas do percurso, a escola que frequentaram ou a turma em que foram inseridos, tendo-se dado, em algum momento do trajeto escolar, o encontro com professores que os incentivaram, valorizaram, orientaram e/ou envolveram, tornando possível a reconstrução do *sentido escolar*. Em alguns

casos, este processo ocorreu no contexto de projetos e de atividades extracurriculares que foram iniciativa de professores, particularmente empenhados na integração dos estudantes. A entrada na escola foi antecedida pela frequência do jardim-de-infância a partir dos 3-4 anos de idade e a experiência do 1.º ciclo foi globalmente positiva, tendo sido fácil a adaptação e podido contar com o interesse dos professores que tiveram, como recordam os jovens. Retiveram a convicção de que tinham potencial para o estudo e adquiriram esse gosto.

“(...) a minha madrastra muda-me de escola e põe-me mais perto de casa, para ficar na mesma escola do meu irmão. Ali faço o 3.º e 4.º ano e adaptação foi muito boa também, os professores sempre a ajudar imenso.”

– As duas escolas eram diferentes uma da outra?

“Sim, os professores da última escola davam mais atenção, tinham um grupo especializado para ajudar os alunos com mais dificuldades, um grupo de estudo para eles, sinceramente posso dizer que gostava mais da última escola do 1.º ciclo.”

– Acabas o 4.º ano e há alguma professora que te lembres mais, desse primeiro ciclo?

“Lembro-me de duas, pelo modo como se relacionavam com a turma e nos davam força.” (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

“(...) eu acho que era um bocado preguiçosa, eu também não tinha muita disciplina, se não me sentassem ali e dissessem “tens que fazer”, pronto, eu ia adiando, até que chegava a altura que pronto “agora, de fato tenho que fazer”, mas que no primeiro e segundo ano, isso não aconteceu muito, porque eu gostava de aprender e acho que ia fazendo. No terceiro e no quarto, acho que foi assim um bocado mais complicado (...) mas sempre me dei bem com os meus professores.” (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

“[na escola em Cabo Verde] gostava dos meus colegas, como da parte da aprendizagem, sempre gostei muito de aprender, é claro que tinha aqui uma disciplina ou outra que podia ter algumas dificuldades, mas sempre nada que fosse preciso qualquer tipo de intervenção, ou qualquer tipo de ajuda, apenas estudava em casa e depois conseguia recuperar. (...) Eu já trazia um bocado daquilo e já gostava e era o ‘chico esperto’ que estava sempre a meter a mão no ar e a dizer ‘ah, eu sei isto, eu sei isto’, e ficava contente... ficava orgulhoso, eles congratulavam, o facto de eu saber as respostas e isso tudo e eu continuava a querer saber mais.” (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

“No 4.º ano, eu já estava com os melhores.” (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

As irmãs Paula e Cíntia têm recordações positivas das escolas que frequentaram e, em especial de alguns professores, com exceção da escola do 2.º ciclo, situada junto ao bairro onde viviam e que tinha uma população escolar muito desfavorecida. A partir do 7.º ano frequentam outra escola e esta, segundo o seu testemunho, “salvou-lhes a vida”.

“Via-se que ela era uma professora que gostava mesmo de ensinar e se calhar foi por isso que ali nas C. [1.º ciclo], eu me lembro dela porque não sentia tanto isso com os outros professores, acho que os outros estavam ali um bocado a despachar.(...) depois fomos [com a irmã] para [a escola M] no 7.º, e ir para M. foi a melhor coisa

que nos aconteceu. Ali nós tivemos professores que viram o nosso potencial, coisa que não acontecia em [outra escola].” (Paula, origem angolana, Psicologia).

“A escola de M. foi a que salvou a minha vida, tinha ido por um caminho completamente diferente se não tivesse entrado lá. Foi onde eu tive mais pessoas que acreditaram em mim, eu acho que isso ajudou imenso (...) Era sempre esse incentivo que eu acho que nunca tive. Gostei dessa escola, tive oportunidade de fazer muita coisa, conhecer muitos sítios e os professores eram interessados em fazer pelos alunos.” (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

Importância dos professores

No caso do Lucas, foi justamente no 2.º ciclo que encontrou uma âncora muito importante na definição do seu percurso escolar: uma professora de português que o acompanhou, mesmo depois de ele ter passado a frequentar outra escola, e que ainda presentemente se relaciona com ele.

“E passo para o 5.º ano e encontro uma grande professora Â. J. que foi minha professora de português, que sempre me deu todo o apoio e continuei a ter as minhas dificuldades, mas ela sempre esteve comigo e (...) quando chego à [escola X] [3.º ciclo] a professora era ex-mulher do diretor desta escola, ela fala de mim ao professor R. que sempre me apoiou muito, ela ligou-lhe e deu-lhe o meu processo (...) sempre mantive uma boa ligação com a minha diretora de turma do 5.º e do 6.º ano, quando havia caminhadas na Serra, jogos de orientação, palestras, ela chamava-me sempre e até hoje temos uma grande relação.” (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

Estes jovens relataram experiências muito gratificantes com alguns professores que se repercutem na sustentação da sua escolaridade e na descoberta do *sentido da escola* e das atividades que nela se desenvolvem: são exemplos, a descoberta do gosto pela leitura e de ‘mundos novos’ de que se vem a gostar ou o apoio excecional e voluntário de um professor que evita a persistência de problemas em outra disciplina.

“Eu comecei a ganhar cultura de livros com a minha professora no 9.º ano que ela nos metia a apresentar livros e ela é que escolhia os livros para cada um, tendo em atenção os gostos. Ela não impunha livros, tinha atenção e deu-me um livro chamado O Mundo em que eu Vivi, faz parte do programa nacional de leitura, e eu a ler o livro percebi que gostava de História e de Política e desde aquela altura ganhei um fascínio pelos livros.” (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

“(…) era um professor de uma disciplina que era área de projeto (...) ele sugeriu um tema que eu não estava nada à espera: a importância da representação do nu no mundo das artes, (...) eu lembro-me dele ter trazido um livro que era um calhamaço ‘assim’, chamava-se ‘mil nus’, era literalmente assim, eram fotografias de mil corpos nus, e estava eu no meio da sala... as pessoas a acharem aquilo muito estranho, eu comecei a perceber, existe a arte... e tem esta propriedade, liberta as pessoas para fazerem o que querem fazer, e comecei a ganhar interesse por novas áreas, e foi um dos

motivos de me ter adaptado facilmente a belas artes, uma pessoa que não está acostumada aquilo, chega aqui, vai absorver tanta coisa que às vezes pode ser um bocado estranho..." (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

"No 7.º ano tive uma professora de português que me fez começar a gostar de Português. Ela ensinava de forma diferente, ela era muito querida, ela gostava mesmo de ser professora e de ensinar (...) já estava a gostar mais de Português e já tinha começado a ler, porque a minha irmã já no 6.º ano tinha começado a ir à biblioteca da nossa escola e ela falava-me disso e comecei nas férias a ir com ela, a ler livros do meu primo. (...) comecei a ler nessa altura e comecei também a ter muito boas notas, com o hábito de ler comecei a escrever melhor sem dar por isso. A professora de português elogiou-me e fez com que me sentisse bem por ter tido boa nota, essa professora sempre andou muito em cima de mim e acho que nessa altura eu comecei a pensar sobre a universidade, porque até aí nem sequer via utilidade em estar na escola. Então comecei a pensar na universidade, a ver que realmente a escola era útil. Aí decidi que já não ia entrar em conflito, mas foi difícil porque estava habituada a isso." (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

"(...) e como eu me dava muito bem com o meu professor de francês, porque eu sabia muito bem francês, ele disponibilizou-se para dar apoio e não foi a direção nem nada, nenhuma ordem vinda (...) Uma tarde que eu fiquei a falar com ele, ele perguntou-me... eu disse 'ah, eu já estou aqui há alguns meses, sou novo'; 'ah, a sério?', e começou a perguntar, como é que me estava a dar, eu disse: 'O meu único problema neste momento, é o inglês, que eu não sei nada', e ele tinha de ficar na escola a fazer tempo e disse, durante uma hora, uma vez por semana 'vens ter comigo e eu vejo dos teus exercícios, e vou-te ensinar apenas o que precisas, pelo menos por agora', e ele ensinava-me a técnica, basicamente, para resolver os exercícios, que dava para desenrascar, comecei a ter as positivas..." (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

Santiago também recebeu apoio dos professores em situação de crise identitária que sentiu no início do secundário: reprovou no 10.º ano por ter começado a sentir que "o sistema" não dava as mesmas oportunidades a brancos e a negros. Foi um tempo em que intensificou a convivência com outros africanos que residiam em bairros onde ia com a mãe visitar alguns familiares, faltava às aulas e andava com eles pela cidade a "fazer asneiras", segundo as suas próprias palavras.

"E eu não queria ouvir, não queria saber, professores que tentaram, bons professores tentaram aproximar-se e puxar um bocado mais por mim, e eu não queria saber, porque eu estava chateado com outros professores, porque não me davam o tal crédito que eu... o reconhecimento que eu merecia... claro que a minha mãe ficou extremamente chateada, das poucas vezes que eu vi a minha mãe mesmo chateada comigo e depois eu tive o Verão inteiro para lidar com aquilo. O que ao início achava que era algo para combater esse tal sistema que não é assim muito favorável, eu achava que era uma luta em que eu provavelmente estava a ganhar, não, não estava, no final simplesmente fiquei desiludido comigo mesmo e extremamente desapontado."

"No início do segundo décimo ano, lembro-me da minha professora de desenho, que também passou a ser a minha diretora de turma, a sinceridade da senhora, ela não tinha medo de tocar na ferida, quando era preciso, ou seja, eu ainda estava ali... 'estou aqui, mas não estou aqui, eu estou aqui porque tenho de vir às aulas para não chumbar como fiz no ano passado', essa professora soube aproximar-se e ter aquela conversa séria comigo: 'continuas com essa atitude e a desperdiçar assim uma oportunidade, nunca mais vais sair daqui', depois tinha outro professor, que reconhecia o meu gosto e o meu conhecimento por história de arte, a vontade de querer saber mais também, esse professor encorajou-me muito a mudar de atitude, a melhorar..." (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

Importância das turmas

Todos estes estudantes, com exceção do Santiago, fizeram a experiência de estarem inseridos numa turma (ou escola) social e academicamente segregada, assim como tiveram a vivência contrária, ou seja, alternaram entre contextos em que os pares eram semelhantes ou dissemelhantes da sua condição social. São eles próprios testemunhos das diferenças de atuação dos professores em turmas consideradas de ‘excelência’ e aquelas que reúnem os alunos com mais problemas sociais e académicos. As irmãs Cíntia e Paula viveram uma primeira situação de discriminação ainda no 1.º ciclo quando nos 2 últimos anos mudam de escola. Como explica a Cíntia, o principal problema desta escola foi a turma em que foram inseridas.

“Nós ficámos numa turma que era o 3.º e o 4.º ano, do outro lado havia uma turma de 3.º ano, mas os negros estavam todos do nosso lado.”

– Era tão claro como isso, essa divisão?

“Sim, só havia uma negra do outro lado, a Tânia. Estávamos numa turma com alunos mais velhos, o nosso primo estava connosco e já tinha idade para estar no 5.º ou no 6.º ano e estava na minha turma. Foi nessa escola que comecei a ver essas diferenças, porque antes não tinha a noção. (...) Esta turma tinha má fama, tinha muitos alunos revoltados com a vida, com a situação financeira das famílias. Os mais velhos com 12 anos já sentiam mais do que nós que não iam longe por virem de onde vêm.” (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

Quando transitam para o 5.º ano, ficaram numa turma igualmente problemática, onde, pela sua descrição, não existiam condições mínimas de aprendizagem, dado o péssimo comportamento dos alunos e a tensão permanente que era sentida.

“Quando chego a M. vou para uma turma má, que era o 5º I, tinha muitos negros e havia um bairro de lata ao lado da escola e tinha muitos alunos daí. Nessa escola havia muitos roubos, mau comportamento e eu aí era mesmo malcomportada. (...) eles não ouviam os alunos, principalmente os negros, haviam muito racismo mesmo dos professores para os alunos. Lembro-me que era muito os professores contra os alunos e vice-versa, mas havia muito os negros contra os professores e os alunos com mais posses. Depois eram os problemas dos miúdos do bairro contra outros bairros.” (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

Sempre que os jovens transitaram de uma turma de alunos *excluídos* para outra de alunos *empenhados* a diferença foi muito sentida e a mudança contribuiu muito para uma maior mobilização dos jovens para a sua *caminhada escolar*; segundo os seus testemunhos, para além de mudar o perfil social dos seus colegas, muda a relação com os professores, que se torna mais próxima,

amplia-se o próprio “espaço de possibilidades” e pode, inclusive, colocar-se, pela primeira vez, a hipótese de prosseguir estudos para além do ensino secundário.

“Passámos da pior turma para a melhor turma, o 7.º A, e aí é que eu senti imensa diferença. (...) Na sala de aula não sei se puxavam mais por nós, por nós sermos considerados a melhor turma ou porque se eram mesmo assim. Porque, por exemplo, lembro-me de amigas que eram do 9.º D e já não sentirem essa proximidade dos professores. Porque não eram uma turma boa, não era má, mas não era das melhores. (...) lembro-me até de comentários que elas me contavam, de uma professora que dizia: ‘Vá, vão pelo menos até ao 9.º ano ou até ao 12.º ano!’ A pôr já essa semente de limitação na cabeça deles, como se não houvesse o ensino superior.”

– Tu não sentias isso? Entre o 7.º e o 9.º era garantido que ias para a faculdade?

“Não. Para mim até foi o contrário, foram eles que falaram que havia mais para além do secundário. Foi uma experiência contrária, mas isso tem a ver com a turma em que eu estava, se calhar se eu estivesse no 9.º D não tinha ouvido isso.” (Paula, origem angolana, Psicologia).

– O facto de teres chumbado neste 10.º ano, não te tornou uma aluna ‘de segunda’ nesta escola?

“Não, acho que até me fez melhorar. A turma e o ambiente também eram diferentes, apesar de serem alunos mais novos e que fizeram tudo certinho até ali, acho que em termos de inclusão, acho que foi muito melhor.” (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

Problemas específicos das escolas *gueto*, foram também relatados pelo Nuno que frequentou no ensino básico escolas com este perfil. Expressa, sobretudo, a falta de *sentido escolar* que é vivida pelos jovens dos bairros sociais, como nota dominante do seu quotidiano. Ao longo da sua entrevista, insiste na ideia de que é muito difícil “quebrar o círculo” da exclusão social quando todas as forças presentes vão no mesmo sentido, já que as expectativas de todos são reduzidas: os professores não são exigentes, os pais só querem que os filhos vão passando até terem idade de ir trabalhar, os alunos apoiam-se nas ‘lutas’ em cenário escolar. O Nuno também se envolveu numa destas situações, em que insultou uma professora.

“Chamei-lhe racista por uma divergência qualquer que houve, era muita frustração, era muita mesmo, depois os alunos que estavam à volta, aplaudiam e não sei quê... era muito difícil viver num bairro, éramos alunos que não sabíamos mesmo o que é que estávamos ali a fazer, sabíamos que tínhamos que estar ali porque não tínhamos idade para trabalhar.” (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

Em algum momento da sua trajetória escolar, todos estes jovens deliberadamente resistiram a este estereótipo de incapacidade, que muitas vezes lhes foi associado. A Cíntia refere que grande parte das suas colegas negras interiorizavam esse estatuto menor na hierarquia escolar e não lutavam, como ela própria fazia, situação que vivenciou de forma mais intensa no ano

letivo em que frequentou um curso profissional. A Bruna, por sua vez, revela-nos que a descoberta do estatuto igual das suas capacidades fez parte de um caminho que teve de percorrer, nunca tendo sido um dado adquirido.

"Para elas [colegas] serem negras era igual a serem burras e eu nunca pensei assim. No 5.º e 6.º ano, mesmo que dissessem que éramos burros as notas provavam o contrário, mas havia gente que por falta de atenção ou estudo, falhava.(...) era muito deprimente, muitas pessoas que se achavam burras, os próprios professores achavam isso dos alunos e era mau ver isso, por acaso não gostei."

– Os professores eram menos exigentes ou não?

"Sim, menos exigentes e os alunos não acreditavam neles, nem era uma turma malcomportada, mas nós chegámos lá e houve um professor que nos avisou logo que não íamos durar muito ali, na primeira aula. No final dos 3 anos, a turma tinha 9 alunos." (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

"O percurso académico, secundário, faculdade, era uma coisa que não estava na minha cabeça, porque eu pensava "não vou, não tenho dinheiro, não vou conseguir porque depois eu também, eu duvidava muito das minhas capacidades, então depois... foi uma coisa que eu tive que ir aprendendo, que é "eu também sou capaz e consigo fazer as coisas". (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

Os depoimentos destes jovens reforçam as conclusões de estudos que têm evidenciado os efeitos da composição social e étnica das escolas e do grupo-turma nos resultados escolares (Van der Silk et al., 2006; Dumay e Dupriez, 2008; Lauder et al., 2010; Jensen e Rasmussen, 2011, entre outros). Globalmente, tem-se concluído que (i) os resultados obtidos são mais influenciados pela composição social das escolas para do que pela sua composição étnica, (ii) a influência dessa composição social faz-se sentir tanto para alunos autóctones como para alunos com origem na imigração e (iii) os efeitos da composição social faz-se sentir pela influência de variáveis intermédias como são as expectativas dos professores e a modelagem que fazem do seu trabalho em função das mesmas.

Importância das atividades extracurriculares

Outro traço comum aos caminhos escolares destes jovens foi o terem frequentado *atividades extracurriculares* proporcionadas pelas escolas. Estas contribuíram para estreitar relações com colegas (que constituem referenciais positivos), com os seus professores ou outros da escola, para a descoberta de competências e até a tomada de decisões quanto às vias escolares e as orientações profissionais.

"(...) no secundário, já é uma relação mais próxima com os professores porque eu também estava sempre envolvida nos clubes, era clube de alemão, era dança, era o volley, era clube da radio, era televisão, era... (...) e depois a minha diretora de turma, a professora A. A., foi ela também que me iniciou a jogar voleibol, porque ela jogou voleibol, era treinadora de voleibol." (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

"Fomos mais nós e os professores, tivemos bastante sorte, tivemos professores que nos deram muitas bases e acho que na escola foi muito os professores, o que eles faziam fora das aulas. Porque nessas atividades nós não nos sentimos diferentes, não estávamos a ser postos perto de pessoas com quem nos podemos identificar, somos apenas mais um aluno e o bom disso é que os alunos que frequentam essas atividades, interessam-se e encontram-se alunos com histórias completamente diferentes, mas por acaso nunca apanhei racismo, era tudo muito sobre o que se estava a fazer ali em conjunto." (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

"Acho que foi a melhor experiência que eu tive, e os melhores professores também.(...) por exemplo, a professora Teresa e a professora Goreti, eu não fui aluna delas, só quando estive nos clubes, e pronto, e falo com elas até hoje e foram assinar as minhas fitas todas. Eu acho que a partir do segundo décimo, foi onde eu tive mais pessoas que acreditaram em mim, eu acho que isso ajudou imenso... (...) Havia um projeto que juntava grupos e fazíamos várias atividades, tínhamos acampamentos, teatro, dança, música."

"A minha diretora de turma tinha um colega de Filosofia e ele tinha uma área que era Oficina Holística e lá tínhamos loga, programas para nos conhecermos melhor, tentar perceber os problemas que estão mal, exercícios de aceitação, era todos os dias de manhã, fomos acampar também na Costa da Caparica." (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

O Lucas teve ainda uma experiência neste âmbito que se revelou bastante decisiva no momento da escolha da área de estudos: participou, desde o 9.º ano, no projeto *Parlamento dos Jovens* que levou alunos a participar em debates na Assembleia da República. Os alunos eram escolhidos por provas dadas no tocante às questões que levavam para debate e à forma de as apresentarem. Foi com muito orgulho que nos contou ter passado sempre nas provas a nível da escola, depois nas provas distritais e, no final, nas provas nacionais.

"No 10.º ano participei novamente no Parlamento, mas desta vez fui como deputado da secção distrital, depois não quis ser deputado e fui como jornalista e foi muito interessante, porque como jornalista pude circular pelas diferentes comissões. Aquilo são várias salas, por distritos e como jornalista pude circular em todas as salas e saber o que se passava." (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

A relevância desta ‘aventura’ foi reforçada pela sua participação num projeto europeu, a convite de um professor seu que era diretor de turma.

"Começo a ter Línguas, sou convidado pelo diretor de turma para formar um grupo que é o BBS, que é um projeto europeu que alberga cinco países, que é a Finlândia, Turquia, Hungria, Holanda e Portugal. Foi muito gratificante e aprendi muito. (...) Pude comparar o ensino nos diferentes países e saber como funciona." (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

As atividades extracurriculares, sejam ou não realizadas em contexto escolar, têm grande potencial no desenvolvimento de competências e de capacidades que a escola exige e às quais nem sempre dedica o tempo suficiente e que não são, na generalidade os casos, parte constitutiva do *habitus* das classes populares: ter um objetivo claro a atingir, acreditar que é alcançável, ser persistente e fazer uso dos meios para ir tão longe quanto possível.

"[O futebol ajudou] na disciplina, nos conceitos de disciplina, no conceito de altruísmo, de amor ao próximo, digamos assim, tipo ajudar o próximo.(...) trabalhar em equipa, competir por objetivos... foi isso que me fez... por um lado, eu não cresci com aquela coisa de trabalhar para as médias, mas o futebol tinha isso, tínhamos que dar sempre o máximo e ir até à exaustão, e quando não pudéssemos mais, dizer que não podemos mais e sermos substituídos." (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

Escolhas, inseguranças, perplexidades e hesitações: o lugar da escola na definição do caminho

O percurso destes jovens é feito de hesitações e ponderações, avanços e recuos, conforme o que se vai descobrindo, o que dizem os professores, o que decidem os colegas. Nada se tem por garantido ou seguro, vai-se dando um passo de cada vez, avaliando os constrangimentos e as possibilidades inscritos a cada passo dado ou em porvir. Cada nível de ensino que se atinge representa uma conquista, um sucesso que, por mais desejado que fosse, podia ter sido inalcançável. A grande ausência neste grupo de jovens são as referências ou orientações familiares, ao contrário do que acontece com os restantes. Encontramos sobretudo os professores e os(as) amigos(as) de outros meios sociais que vão estimulando e sustentando a ambição em ir mais longe. No caso do Lucas a insegurança nas suas capacidades foi trespassando todo o percurso escolar, enquanto para a Bruna a maior barreira em projetar a ida para o ensino superior eram as dificuldades económicas que foi sentindo ao longo de todo o percurso.

"Devido às minhas dificuldades eu sempre tive medo de não conseguir sequer sair do 2.º ciclo. Eu olhava para a escola L. T. e pensava se um dia iria entrar ali. (...) Constantemente, será que vou conseguir passar, será que vou conseguir fazer aquilo? Mas depois passava junto à [escola] D. J. e pensava novamente se ia conseguir e entrei e depois o mesmo com a universidade. Houve uma vez que estava no básico e vim à cidade universitária com uma amiga minha e pensava se um dia ia chegar ali e quando entro na porta da faculdade de Letras foi espetacular." (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

"Ah, não sei quê, 'ah, eu ainda não vou, ainda não vou para a faculdade, não vou para a faculdade, porque eu não tenho dinheiro, e porque não sei quê que não quero fazer'".

– O que é que eles respondiam?

“Os meus professores diziam sempre ‘ah não, tens que ir’, a minha diretora de turma então, era sempre ‘você têm que ir, vocês não podem deixar, é melhor para vocês, uma formação superior e não sei quê...’, eu dizia sempre ‘é fácil para a professora falar porque tem dinheiro’. Depois de ter chumbado um ano, no 10.º, faço tudo certinho e depois chega o 12.º ano, naquela, será que quero ir para a faculdade?, não sei...” (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

Auscultámos os jovens sobre os *processos de orientação* que dispunham as escolas que frequentaram e a tónica foi colocada no seu próprio desconhecimento dos momentos em que tinham de fazer escolhas, do que consubstanciava as diferentes vias possíveis, dos processos envolvidos e dos apoios disponíveis no decurso do ensino superior. Em alguns casos, a escola colmatou parcialmente estas lacunas, graças ao empenho de alguns dos seus professores, de uma ou outra sessão de orientação escolar, mas ficamos com a ideia de que este apoio foi claramente insuficiente e os caminhos foram trilhados, sobretudo, num processo de ‘tentativa-erro’ e de imitação dos colegas.

“(...) depois chegas ao nono ano, e metem-te um psicólogo à frente e tu não sabes de onde é que esse senhor apareceu, e eles começam-te a dizer: ‘Ah, mas o que é que tu queres fazer? Queres ir para línguas, para humanidades, para ciências...’ e tu: ‘O que é isso?’, depois tens o desporto, os colegas vão todos...(...) ele chega... nem eu nem os outros, ou seja, ele chega, e depois, ‘ah, vocês... agora primeiro escolhem a escola para onde querem ir, depois dentro da escola, têm isto, isto e isto...’, e nós ficávamos assim... ciências, humanidades, o que é isso? Não fazia ideia, depois como a maioria das pessoas que estavam lá, jogavam futebol, um escolheu desporto, outro escolheu desporto e fomos todos para desporto.” (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

“Foi nossa diretora de turma, tínhamos formação cívica e era nessa altura que ela falava mais nessas coisas. Lembro-me que ela falava de diversos temas nessas aulas mas eu lembro-me de quando ela falava disso, de eu pensar sempre que era giro ir para a faculdade.(...) Eu não sabia que existiam bolsas e nesse sentido acho que há muito pouca informação, muito pouca mesmo. Principalmente para pessoas que tiveram vidas parecidas com a minha, que os pais não estudaram muito, não tem esse tipo de informação mesmo na escolha de escolher o curso no 9.º ano, porque eu nem sabia que tínhamos que escolher cursos. Eu cheguei ao 9º ano e comecei a ouvir falar dessa história dos cursos e eu não sabia. Acabei por ir para ciências, tive lá 2 anos e depois vim para artes, escolhi um curso à toa. Até me lembro do A., que era o nosso colega, com cartões no dia da matrícula a escolher o curso a fazer ‘um-dó-li-tá’. Escolheu e calhou ciências e foi e também mudou de curso depois.” (Paula, origem angolana, Psicologia).

“Da passagem do secundário para o ensino superior na escola em que eu estive, não havia qualquer tipo de ajuda ou de iniciativa para informar os alunos em relação a isso, mas eu tive a sorte de ter tido alguns professores que se deram ao trabalho de ajudar alguns alunos (...) tive uma professora que foi decisiva para eu neste momento estar em belas artes, devo grande parte disso a essa pessoa, foi uma das professoras que me marcou mesmo, isso é muito raro ouvir, um aluno a admitir que houve professores assim tão importantes e eu tive dois professores assim: essa professora de desenho e o professor de história de arte no ano a seguir.” (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

Os representantes institucionais que entrevistámos nas escolas fizeram discursos que vão no sentido do que estes jovens referiram, ou seja, é realizada de forma muito limitada a orientação escolar e profissional, por falta de recursos para o efeito, e centra-se no encaminhamento no final do ensino básico (9.º ano) para as diferentes vias de prosseguimento, em particular as opções profissionalizantes, que é de resto, uma tendência verificada internacionalmente, como vimos no capítulo 1 (Ball *et al*, 1995; Crul e Schneider, 2009; Holdaway, Crul e Roberts, 2009; Kao e Thompson, 2003; Kirsten e Granato, 2007). As vias profissionais de ensino secundário são, no caso da escola pública em que estivemos, valorizadas e com forte ligação ao tecido empresarial local, e são frequentadas na sua grande maioria (80%) por alunos de origem imigrante (no total da escola representam cerca de 50%). Foi notório, tanto nesta escola como na escola profissional privada, a existência de um grupo considerável de alunos que, no decurso dos cursos de ensino profissional, decide tentar o acesso ao ensino superior (8% e 25%, respetivamente).

O Nuno acabou por deixar o ensino secundário não tendo completado o 11.º ano, aliciado pela hipótese de uma carreira de futebol e o levou até Madrid. Como ele próprio explicita, a ideia difusa de que só conseguiria melhorar as condições de vida completando um curso de ensino superior sempre o acompanhou ao longo do trajeto de vida e, por isso, depois de um ‘desvio’ conjuntural em que pratica futebol e faz experiências profissionais no âmbito do jornalismo, frequenta um processo de RVCC, completa o 12.º ano e acede à universidade através da medida *Maiores de 23*.

“Eu tinha que ser licenciado, era algo que eu sempre quis fazer, mas que devido às várias dificuldades que fui passando durante o meu crescimento e as forças externas que se foram intrometendo, e que influenciam de alguma forma também o comportamento de pessoas que viviam também em situações como eu, portanto, acabei por seguir outro rumo... (...) já com 24 anos, percebi que tinha um caminho novo, que poderia fazer algo diferente, dar continuidade ao que eu queria ter feito antes e que não consegui fazer.(...) sempre senti que a licenciatura era algo que me pertencia e que me escapou, a uma dada altura da vida e portanto todas essas inquietações levaram-me a ser irrequieto e a procurar respostas às muitas das minhas perguntas, que passavam também um bocado por aí: ‘porque é que todos têm e eu não tenho?’.” (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

Este jovem, com uma vida inserida até aos 19 anos num bairro social, é bastante crítico em relação ao fechamento da vida nestes bairros, insistindo que os jovens vivem sem expectativas de conseguir superar as condições de vida dos seus familiares porque nem eles próprios nem os que com eles se relacionam acreditam nas suas capacidades. Estes jovens não podem contar com as suas famílias para este impulso e, por isso, mesmo, torna-se imprescindível a ação do espaço escolar acompa-

nhada do conhecimento de um outro mundo social, ao qual muitas vezes só se pode aceder através da rede de sociabilidades criadas a partir da escola.

"(...) era muito... ok, 'vou ser polícia, vou ser médico', havia um rapaz que dizia que queria ser biólogo, lembro-me perfeitamente dele, hoje em dia anda lá perdido no bairro, mas lá está, as pessoas, não sei, as pessoas não sabiam o que é que iam fazer, não sabiam mesmo nada ... eu só digo isto porque não foi propriamente uma escolha, as pessoas foram-se deixando de levar por aquilo que foram as circunstâncias da vida, e se calhar hoje se pudessem ter outra opção, acho que optariam por ter outro tipo de vida, vendo-me agora neste momento. (...) apostam muito no futebol porque acham que não conseguem fazer mais nada para além daquilo, porque acham que é aquilo que os vai safar, porque para a escola não dão. Somos postos de parte, logo desde o início, e é só no futebol que podemos... até porque os media também criaram um bocado essa cultura, da pessoa pobre que virou rica, não é? (...) é um mundo só vivido ali e não conhecem mais nada fora daquilo."

"Sempre fui fazendo o meu percurso académico normal e corrente, depois entra a parte difícil que é a parte das referências, ou seja, tu comesas com uma certa turma de alunos, que vão-te acompanhando até um determinado nível de ensino, mas que depois a situação económica, as necessidades etc., vão fazendo com que muitos deles vão ficando pelo caminho, vão enveredando por outras escolhas na vida, não há referências nenhuma nesses locais, enquanto noutros sítios, os alunos olham para os pais como referência, ou então para os próprios colegas como referência, quanto mais enriquecedor for o ambiente onde eles estão inseridas, mais forte intelectualmente essas crianças ficam." (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

Esta diferença entre os universos familiar e escolar fica bem documentada nas situações relatadas por este jovem que enfrentou num e noutro contexto incompreensão e situações de tensão e conflito, por desconhecimento mútuo: a professora não imaginava ser possível um aluno não saber do que se está a falar quando se lhe pede para fazer um trabalho escolar e o pai não pôde supor que o filho estudava enquanto cantava.

"Eu lembro-me de uma vez, a professora de ciências da natureza ter pedido para fazermos um trabalho e eu não sabia fazer um trabalho, ou seja, eu não sabia mesmo, era muito complicado, eu fui à reprografia, tirei fotocópias do livro, agrafei e disse: 'está aqui o trabalho', entreguei. E a professora: 'Mas, o que é isto?!' (...) "

"Lembro-me de uma vez, no 6.º ano, eu estava a estudar uma música, nós tínhamos dado uma música em Inglês que era dos Kelly Family que se chamava Klein, e eu estava a cantar a música em casa, e o meu pai bateu-me porque eu estava a cantar a música e ainda me perguntou se eu não tinha que estudar, estava a fazer barulho, então... era muito difícil, a pessoa não sabia mesmo porque é que existia, o que é que andava a fazer..." (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação)

Sociabilidades (dentro e fora da escola)

Efetivamente, todos estes jovens contactaram, em algum momento do seu trajeto, com colegas de meios sociais mais favorecidos, com os quais estabeleceram laços de amizade, o que

serviu de referência mobilizadora da vontade de realizar progressos e demonstrar semelhantes possibilidades de realização académica. Foi claramente o caso do Nuno que no ano em que frequentou uma escola ‘de elite’ no 10.º ano estabeleceu uma relação afetiva com uma colega que lhe serviu de referência e permitiu conhecer ‘por dentro’ esse ‘mundo novo’.

“Nesse 10.º ano, conheço uma rapariga que é a M., que foi minha namorada, e a partir daí foi o ponto de viragem para aquilo que eu sou hoje, que é, era uma rapariga que é de um estatuto social totalmente diferente do meu, é quase minha vizinha, mas ela vive nos [bairro de classe média], eu vivo no [bairro social], com pais super exigentes, o pai é professor de economia na universidade, comentador num canal, tem empresas, etc., a mãe também é economista, os irmãos todos economistas... ela dizia: ‘Não sei bem aquilo que eu quero fazer, mas tenho que ter boa média para depois decidir, não sei quê, não sei que mais...’, e eu: ‘Ai é, afinal isto funciona assim?’ ou seja, eu andei com ela durante um ano, relação mesmo, uma relação que não era muito bem vista pelos pais dela, primeiro porque eu era de um bairro social (...); quando ela me apresentou à mãe dela, a mãe dela fez-me uma pergunta que nunca ninguém me tinha feito, que foi: ‘O que é que tu queres fazer da vida?’, e eu estava a estudar desporto, eu não sabia o que responder, a primeira coisa que me passou pela cabeça para ficar bem foi: ‘Quero ser administrador da UEFA’ (...).”

“Ela tinha que ser toda certinha e fomos crescendo juntos assim e eu pude perceber aquilo que é importante mesmo, porque é que se tem que se estudar, fui percebendo a partir dela e também a partir de um grande amigo meu que é a pessoa com quem eu vivo quando estou em Luanda, que é o G. ...” (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

“Por exemplo, havia uma aluna na minha sala que o pai dela é dono de uma revista e ela tem dinheiro, lembro-me de ir a casa dela e era sempre uau porque a casa dela tinha escadas. Lembro-me de ir também a casa de outra colega.”

– É com estes colegas de [escola M.] que começas a perceber que há pessoas que vivem de forma muito diferente da tua? Tinhas ideia até aí?

“Já tinha porque mesmo na outra escola já tinha ido a casa da F. e da P. e já tinha a noção. (...) Depois é na escola X [3.º ciclo] que eu começo a ficar mais consciente do meu comportamento. É aquela altura em que a pessoa começa a entrar na adolescência e quer ser igual a todos, queria ter essa organização e achava bonito. Eu era uma desorganizada e os professores diziam sempre que eu era malcomportada e eu começo a observá-las [amigas que viviam noutros meios sociais] e a fazer como elas.” (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

Ao contrário dos restantes jovens deste grupo, o Santiago e o Lucas residiram ao longo da sua escolaridade em bairros da “classe média” e frequentaram as escolas com o mesmo perfil social, não tendo experimentado segregação por parte dos colegas. Estes contactos e as redes de sociabilidade que criaram tornaram-se decisivos para o sucesso da sua trajetória.

“Fui sempre super bem acolhido pelos meus colegas, na primária nunca tive nenhum tipo de problemas de preconceito nem nada, fui sempre bem acolhido, convidava-me sempre para as festas de aniversário.”

– Parte desses amigos era de origem africana, ou portuguesa?

“Alguns de origem africana, mas eram na sua grande maioria de origem portuguesa.”

- Em termos de classe social e de origens, havia muita diversidade ou os alunos eram todos de classe média?
"Eram mais de classe média, não havia muita diversidade. Era uma escola majoritariamente branca, num bairro majoritariamente de classe média branca, onde sempre vivi e sempre fui bem aceite pelos colegas, tanto que até hoje continuamos a manter relações, estamos na faculdade, continuamos a sair juntos e nunca tive nenhum problema. Não senti isso de ser posto de parte, sempre fui uma pessoa muito extrovertida, sempre gostei muito de falar e de brincar e nunca tive problemas." (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

O Santiago cresceu num ambiente residencial socialmente favorecido, por viver numa casa de porteira que foi alugada à mãe pelo proprietário de uma loja onde fazia limpezas. Através da rede de relações que esta pôde tecer, baseada nas pessoas a quem prestava serviços, acumulou *capital social* que possibilitou a colocação do filho numa escola muito prestigiada de difícil acesso e um acompanhamento particular deste ao longo de todo o percurso escolar.

"Andei numa escola pública que é muito difícil entrar porque já tem a fama de toda a gente quer ir para aquela escola, a minha mãe, durante os anos que estive a trabalhar como interna, cuidava da mãe de uma professora que estava lá há algum tempo, já estava no topo da carreira, e através de cunhas, lá acabei por conseguir vaga nessa escola. (...) quando eu cheguei, ajudou-me muito no oitavo ano, quando eu tinha problemas, ela apareceu lá em casa, falava comigo e dizia-me 'fala com este professor... faz isto assim e assim', foi complicado no oitavo ano, as minhas notas baixaram de uma forma incrível, passei de um aluno que no sétimo tinha vintes, a ser um aluno do oitavo que tinha onzes e dozes... [a certa altura] a tal professora, amiga da minha mãe, perguntou quem é que era a diretora de turma, foi falar com ela e explicou-lhe o meu caso, a diretora de turma veio falar comigo muitas vezes e perguntava-me sempre 'está a correr tudo bem? Se tiveres alguma dúvida, fala comigo que eu falo com os professores'." (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

Santiago tem plena consciência da importância que esta relação com a professora onde a mãe trabalhou teve no seu percurso de vida e no da sua mãe.

"A senhora adora a minha mãe, hoje em dia são excelentes amigas, continua até ainda hoje. Hoje aparece lá em casa e quer sempre saber o que é que eu estou a fazer na faculdade, que tipo de trabalhos, quais é que são os caminhos que eu pretendo seguir, quais são os professores para ela tentar ver se conhece alguns professores (...) Sempre foi, tem sido uma grande ajuda, no pouco que consegue, tanto para mim, como para a minha mãe, sinceramente fico muito grato por toda a ajuda (...) foi muito gratificante." (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

Como nos revelaram os dois jovens durante a entrevista, a sua dupla pertença a grupos sociais *dominantes* e a grupos sociais *dominados* criou, em certos momentos, um sentimento de *diferença* tanto face a um grupo como face ao outro, situação que foi contornada pela focagem no objetivo de conseguirem prosseguir os estudos e estarem integrados na sociedade.

"(...) os meus colegas africanos sempre me chamavam o preto culto, porque eu lia livros e não era normal, para os brancos era estranho, no secundário ainda sentia isso, um negro ser tão aplicado e saber tanto de História e de Geografia e gostar tanto de Política, eles ficavam admirados como se estivessem a ver algo de outro mundo. Sofri um pouco dos dois lados, mas apenas os comentários. (...) eu nunca fui muito de grupos, porque nunca me identifiquei muito com a conversa do bairro e dos meus amigos, sempre me senti muito à parte, sempre considerei conversas vazias que não me levavam a lado nenhum..." (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

"(...) eu sempre estive um bocado ali no meio porque em Cabo Verde chamavam-me branco, eu não era um negro em Cabo Verde....em Cabo Verde era chamado branco, na comunidade negra aqui, era chamado branco, ou branquelas, ou branquinho, ou preto falso, ou a mistura." (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

Como sabemos, as experiências e os recursos de um contexto social são transponíveis para outras situações fora desse mesmo contexto. Tanto o Nuno como a Bruna relataram vivências reveladoras dessa simbiose: no primeiro caso, uma experiência aquando da seleção para ocupar um posto de trabalho reforçou a confiança do Nuno na capacidade para prosseguir os estudos e, no segundo caso, uma professora constituiu um recurso central no momento da legalização junto do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF).

"Lembro-me de uma das frases que foi dita na reunião [de trabalho], foi que: 'Este rapaz tem um potencial incrível' (...) basicamente, acabou por ser a minha terceira família, digamos assim." (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

"A professora de francês era cinco estrelas, ajudou-me imenso também nesse processo dos documentos."
– Como? Como é que ela te ajudou?

"O marido dela tinha conhecimentos, e então ela já me podia informar melhor o que é que eu podia fazer, o que é que eu não podia fazer, e mesmo assim ela ainda chegou a escrever uma carta para o SEF, para ver se eles podiam adiantar o processo." (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

Adversidades e potencialidades em contexto familiar

No quadro de verdadeiros constrangimentos económicos, estes jovens viveram com plena consciência das limitações da sua condição familiar, podendo, como nos relata o Nuno, ocultar necessidades que sentiam, no caso concreto, uns óculos para poder acompanhar as aulas.

"Eu sentava-me à frente porque via mal, mas a partir de uma certa altura, comecei a desligar, precisamente porque via mal e andei sempre com aquela coisa de, não há dinheiro, tenho coisas para pagar, tipo, não tinha coragem de dizer à minha mãe que precisava de uns óculos, comecei a ficar para trás, era muito difícil..."
(Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

Outro traço comum à vida familiar destes jovens foi um certo alheamento dos progenitores relativamente à sua vida escolar. Esta ausência de envolvimento direto na escolaridade dos filhos está associado ao modo como são entendidas as relações entre estas duas instâncias de socialização: família e escola têm missões diferentes e separadas, uma vez que a escola tem o papel de instruir e a família o de educar, como foi diagnosticado em várias investigações precedentes (Kellerhahs e Montandon, 1991; Seabra, 1999), complementado, em alguns casos, com uma efetiva falta de tempo disponível para, por exemplo, participar nas reuniões escolares.

"A minha mãe trabalhava e nós ficávamos com uma senhora a quem eu chamo avó, ainda hoje, ela tomava conta de nós, enquanto ela ia trabalhar, e basicamente, o meu crescimento foi sempre assim, com ela a ter que ir trabalhar, ou eu e o meu irmão a ficarmos em casa sozinhos, ou íamos para a escola e depois para o ATL durante a tarde, foi sempre assim.(...) os meus pais nunca iam a reuniões de pais, os meus pais e os dos outros, nunca estavam disponíveis, as cadernetas do aluno nunca estavam assinadas, etc., etc., chegou a uma altura que nem mostrava... já nem dizia, pai ou mãe, vai haver reunião no dia 'x', porque eu já sei que a resposta ia ser, 'não posso'." (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

"(...) Eu acho que sempre senti essa necessidade de validação por parte dos professores porque a minha mãe nunca ligou muito a isso, eu chegar à minha mãe com uma negativa ou positiva não era grande coisa. Por exemplo, eu via os meus colegas (isto no 7.º ano porque no 6.º eles não se interessavam) a ter uma negativa e dizer: aí eu vou mostrar isto a minha mãe, meu deus! Eu nunca tive essa preocupação. (...) A minha mãe não foi uma pessoa muito presente na escola, tanto que na escola em que eu estive no secundário ela nunca foi." (Paula, origem angolana, Psicologia).

Se encontramos um claro afastamento da vida escolar no caso dos pais do Nuno²⁹ e das irmãs Paula e Cíntia, encontramos algum envolvimento, mesmo que limitado, no caso da avó da Bruna, da mãe do Santiago e da madrasta do Lucas. A primeira ajudou a neta na realização dos trabalhos de casa, durante os primeiros anos de escolaridade, e encontrou vizinhos e amigos que a pudessem substituir quando a exigência escolar aumentou, o Santiago quando entrou para a escola (ainda em Cabo Verde) já sabia escrever o seu nome, algumas letras e cálculos, e o Lucas pôde contar com o acompanhamento próximo da sua madrasta ao longo da sua escolaridade.

"Eu tive dois anos de jardim-de-infância, estava no primeiro ano e eu já estava a escrever o meu nome, em letras maiúsculas, muito mal ainda, ainda tenho lá as folhas que a minha mãe guardou, aquilo

²⁹ Este jovem relata situações análogas a outras já descritas em estudos realizados junto de famílias das classes populares (ver, por ex. Benavente e outros, 1987) em que existe um pensamento mágico que tem esperança de que os desejos se concretizem como que por ação divina: "A minha mãe dizia: 'Filhos, vocês agarrem-se aos estudos', mas era muito aquele discurso de: 'Deus vai-vos ajudar e não sei quê...' era muito assim, não era aquilo que eu precisava de ouvir..." (Nuno, origem angolana e santomense, Ciências da Comunicação).

tudo, com os desenhos e o meu nome, ela começou-me a ensinar a escrever e a fazer as contas básicas, um mais um, igual a dois, no jardim-de-infância eu já sabia fazer isso tudo, por isso quando cheguei ao primeiro ano do ensino básico, em que começamos a aprender isso, eu já...” (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

“Era a minha avó que me ajudava nos trabalhos de casa, ou então eu tinha o vizinho do lado, da frente, ele já era crescido, mais velho, já devia estar no secundário, então era com ele. Se, por exemplo, era matemática, tinha que ser com ele, e ele é que me ajudava, e depois também lá no bairro havia a A., que é a associação beneficiária luso alemã, que foi onde eu fiz a pré primária, nós tínhamos um centro de explicações ... aquilo havia lá várias coisas, tinha aulas de guitarra e não sei quê, então também tinha um centro de explicações, então eu muitas vezes, ia para lá.” (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

“A minha madrastra era muito reta e fez com que eu evoluísse, ela sempre teve muita paciência, muito tempo para puxar por mim, muito mesmo. Sentava-se comigo, via as notas, ia a reuniões na escola, foi ela que foi a minha encarregada de educação.” (Lucas, origem angolana, Estudos Europeus).

Para além destes contributos diretos na vida escolar, estas famílias imprimiram no seu quotidiano algumas dinâmicas que sabemos terem efeito positivo no desempenho escolar dos descendentes (Lahire, 2004): i) estilo educativo *autorizado* ou *autoritativo*, caracterizado, segundo a tipologia de Baumrind (1980) pelo uso simultâneo de apoio e de controlo na ação educativa; ii) organização de rotinas, que passa pela fixação de regras e horários e iii) uso da escrita nas atividades domésticas, como a elaboração de listas das compras, a distribuição das tarefas ou os recados entre os membros da família. Estes três jovens gozaram de uma relação de proximidade com os adultos, com quem viviam, baseada na confiança e na responsabilização, pilares que sustentaram uma cumplicidade e preocupação dos jovens em sustentar essa relação feita de uma autoridade consentida.

“A minha mãe deixa-me correr livre, mas fica sempre de olho. Deixa-me seguir o meu caminho, ela diz “todos os anos, é sempre a mesma conversa, tu sabes que eu não tenho de estar sempre a ir falar com os teus professores, a ver as tuas notas, mas tu já sabes desde há muito tempo, tens obrigações a cumprir, e desde que estejas a ir pelo caminho certo, e o caminho que queiras fazer, nunca vou ter problemas com isso.”

“(...) sempre fui apenas eu e a minha mãe a viver num apartamento muito pequeno, a minha mãe definiu muito bem as nossas rotinas e a preparação que era preciso, e as obrigações que eu tinha de cumprir na noite anterior... numa noite anterior a uma aula, eu tinha de preparar a minha mochila, deixar preparada a roupa que eu levava no dia a seguir e ao mesmo tempo, a minha mãe deixava-me preparado tudo o que fosse preciso para o pequeno almoço e para o almoço em que... às vezes a hora do almoço, eu chegava a casa, não tinha lá ninguém, mas chegava, tinha o almoço e só tinha de aquecer, preparar e comer. E depois estudar, eu tinha um pequeno horário que a minha mãe desenvolveu, ou seja, voltava da escola à tarde, tinha de almoçar, trancar a porta e não abrir a porta a ninguém, (...) houve uma comunicação entre mim e a minha mãe em que estabelecemos regras e obrigações que eu tinha de cumprir e como é que eu tinha de agir em certas situações e foi uma infância normal, diferente mas normal.” (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

"(...) mesmo eu não vendo muitos castigos, se ela [a avó] dissesse 'faz assim', e eu fizesse ao contrário, já havia ali um bocado de quebra de confiança, então da próxima vez, ela já não me ia deixar fazer. Por exemplo, se ela diz "podes ir no Verão, podes ir brincar, mas às oito horas tens de estar em casa, eu já sabia também que se eu não estivesse às oito horas em casa, depois no dia seguinte, também já não ia, então...ela incutia um bocado o sentido de responsabilidade (...) lembro-me sempre de ter aquela coisa da minha avó que é "ok, chegas a casa, lanchas, vês um bocado de televisão e depois os trabalhos de casa, e depois se tiveres tempo, antes do jantar, podes ir brincar um bocadinho, depois vens para casa" (...) Em casa, as coisas sempre forma muito organizadas porque a minha avó é sempre muito organizada, ela diz, tem que ser feito assim, é para ser feito assim, e tem que estar assim e tem que ser desta maneira, e eu acho que sempre fui assim, mesmo [antes do realojamento social], a nossa casa sempre teve organizadinha, estava sempre tudo certinho, então eu sempre fui um bocado assim e, por exemplo, em relação aos cadernos da escola o meu caderno tinha sempre ali tudo certinho, com as cores a separar, os sumários, os separadores e não sei quê, sempre foi assim." (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

A mãe da Cíntia e da Paula, apesar de ter uma relação mais distanciada e menos cúmplice com as filhas também foi exigente com a organização do espaço doméstico e com o cumprimento das regras estabelecidas, como podemos constatar pelo depoimento da Paula.

"A nossa mãe não nos deixava brincar muito na rua, tínhamos que ficar sempre em casa ou então quando íamos brincar na rua, tinha sempre uma hora para estar em casa. Por exemplo, ao anoitecer tínhamos que estar em casa e nós vivíamos na casa do meu avó é numa zona crítica do bairro (...) A minha mãe sempre se zangou mais com coisas de casa [do que as da escola]: 'Não arrumaste isto, não fizeste isto, chegaste mais tarde'... coisas da escola nunca foi. Mesmo até agora, se a pessoa não faz o jantar ela fica com uma cara! Ela sempre foi muito mais as coisas de casa, queria tudo limpo, tudo organizado, pois nós crescemos numa casa que havia sempre gente a entrar e a sair (familiares), tivemos primos a viver connosco e tudo... e tinha de ser assim." (Paula, origem angolana, Psicologia).

Por fim, refira-se que tanto na casa destas irmãs, como na da Bruna e na do Santiago, a escrita estava presente no quotidiano, com diferentes intensidades, através, sobretudo, da leitura de livros e de revistas realizada pelas progenitoras, na fixação de tarefas ou, no caso da Bruna, no acompanhamento que a avó fazia dos trabalhos escolares, quando ela estava no 1.º ciclo, e na escrita pontual de listas de compras.

"A minha mãe lê bastante, a bíblia e livros da igreja dela, da Igreja Universal do Reino de Deus. Ela vai lendo e desde sempre me lembro disso, ela sempre andou lá na igreja e até aos 15 anos éramos obrigadas a ir. (...) Ela [a mãe] tinha um quadro com as limpezas, os dias de cada um, ela estava sempre com agendas por causa dos negócios de Angola." (Cíntia, origem angolana, Línguas e Literatura).

"Ela sempre gostou muito de ler, ela gosta de histórias basicamente, daí o seu interesse, principalmente histórias românticas, daí ela ter desenvolvido um grande interesse, e ainda hoje continua a ter pelas telenovelas e pelos romances escritos. Havia aquelas edições de pequenos livros de bolso, da A., ou como é que era o nome daquilo... eram pequenas histórias românticas, é claro que as histórias eram direcionadas para adultos, eram

com conteúdos para adultos e ela tinha uma coleção gigante daquilo, e eu lembro-me dela não me deixar tocar naquilo... durante esses primeiros anos, eu tive a minha mãe sempre como referência e como modelo a seguir e acabei por ganhar um bocado desse gosto que ela tinha pelas histórias e pelos filmes.” (Santiago, origem cabo-verdiana, Arte Multimédia).

– A escrita não era assim algo que fizessem em família?

“Não, a única coisa que fazíamos às vezes, era na primária, se eu estivesse a fazer uma cópia, ela [a avó] também fazia, para ela praticar, então fazíamos as duas, e depois nós naquela altura, tínhamos a letra muito parecida, então eu fazia e ela também fazia, mas assim de deixar recado e não sei quê, isso não, normalmente ela dizia-me assim, ‘olha, eu fui ali, ou não sei quê’, dava-me o recado, mas por escrito, não. Talvez às vezes, lista de compras, mas era muito raro.” (Bruna, origem guineense e angolana, Tradução).

A leitura do retrato sociológico (Lahire, 2002) do Santiago permite apreender, de modo mais integrado, o perfil dos jovens de origem africana que se inserem neste padrão de acesso ao ensino superior; os restantes encontram-se em anexo (casos 7 a 11).

Retrato sociológico 2 – Santiago.

Santiago tem 23 anos e frequenta o 3.º ano de uma licenciatura de multimédia numa universidade pública prestigiada no domínio das artes. Durante todo o percurso no ensino superior teve acesso a uma bolsa de ação social que diz ser mais ou menos suficiente para cobrir as despesas com propinas e materiais necessários, até porque Santiago procura limitar as despesas com alimentação, tendo por hábito trazer refeições preparadas ou deslocar-se a casa para comer (a 15 minutos de metro da sua universidade); compra alguns equipamentos necessários para o curso em segunda mão ou prescinde de comprá-los nas marcas mais distintivas.

Está satisfeito com o curso, que foi a sua primeira opção quando se candidatou ao ensino superior, mas aquilo que na altura desejava efetivamente era um curso de cinema numa outra universidade lisboeta, algo que pretende ainda realizar, mas ao nível do mestrado. É verdade que poderia, entretanto, ter pedido transferência para esse curso, mas ficou, por gostar do curso multimédia e de este dar acesso, através das múltiplas unidades curriculares optativas, a uma grande diversidade áreas nas quais tem interesse (fotografia, história de arte, software, animação, etc.).

Não se candidatou ao curso de cinema no final do ensino secundário por falta de informação. Desconhecia que era necessário passar por um processo de pré-seleção cujo período de realização antecedia em alguns meses o período tradicional de candidatura ao ensino superior. É preciso dizer que durante o ensino secundário, Santiago e os seus colegas de turma tiveram enquanto mecanismos de orientação vocacional mais ou menos informais as sugestões de alguns professores e algumas visitas organizadas por eles a instituições do ensino superior no ramo das artes. Sendo esses mecanismos bastante importantes, parece ter faltado um enquadramento burocrático quanto ao acesso ao ensino superior. *“Começam as pré-candidaturas, meses antes e eu não tive acesso a essa informação, não sabia, também não conhecia ninguém que estudasse lá na altura, e quando liguei para a faculdade, a achar que o concurso ia ser igual a todas as outras faculdades, fui informado de que as pré-candidaturas já tinham terminado. (...) Não houve qualquer tipo de programa definido para ajudar os alunos que já estivessem a terminar o secundário, não houve qualquer tipo de programa que os ajudasse com isso, mas tive professores que se interessavam, que demonstravam interesse pelos alunos e pelo que queriam fazer. Tive alguns professores que organizaram pequenas visitas a algumas faculdades artísticas aqui, tanto em Lisboa como fora, e também ajudou um bocado a escolher faculdades que eu ia ter em consideração meses depois.”*

Santiago nasceu na ilha de São Vicente, mas até vir para Portugal em 2005, com 13 anos, viveu em várias ilhas do

arquipélago (Sal, Santiago, São Vicente). Essas mudanças deveram-se, na maior parte das vezes, a oportunidades de trabalho que surgiam à sua mãe, que foi o principal pilar da educação de Santiago. O pai, apesar de ter tido sempre uma relação afetiva com ele, esteve muito ausente da sua educação, em parte porque, pouco depois de este nascer, o relacionamento amoroso com a mãe já havia terminado.

A mãe, proveniente de uma família de pequenos camponeses cuja produção era dirigida principalmente à subsistência dos seus numerosos membros, concluiu apenas o 4.º ano (tal como o pai e a maioria dos tios maternos e paternos) e foi ainda durante a infância que começou a trabalhar. Inicialmente realizava pequenas tarefas domésticas e cuidava dos filhos de algumas famílias, mas como gradualmente foi aprofundando o seu conhecimento em culinária e passou, quando Santiago tinha 4 anos, para a área da restauração, como cozinheira e pasteleira em vários estabelecimentos. Se essa foi uma transformação importante e positiva do ponto de vista financeiro, especialmente se tivermos em conta que muitas vezes a mãe de Santiago tinha mais do que um emprego, é preciso lembrar o carácter atípico dos horários de trabalho, aspeto que implicou que, em idade muito precoce e até bem tarde, Santiago tivesse pouco acompanhamento presencial da mãe. Poder-se-ia pensar que, dadas as circunstâncias atrás referidas, Santiago tivesse dificuldades escolares, mas não foi esse o caso. Em termos gerais, o seu percurso escolar, no ensino básico e secundário, como no ensino superior, tem-se caracterizado pela linearidade e por classificações elevadas.

Refletindo sobre os motivos da sua performance escolar, refere características pessoais suas como a curiosidade, interesse em aprender e gosto pela escola, mas também o apoio da mãe. É preciso não esquecer que foi filho único até quase aos seus 10 anos, o que significa que a atenção e os recursos da mãe eram quase totalmente canalizados para a sua educação; a mãe, apesar da baixa escolaridade, era uma assídua leitora de romances de bolso e ensinou-o, ainda no pré-escolar, a escrever o seu nome e alguns cálculos básicos; nos locais onde viveram em Cabo Verde contaram sempre com boas relações comunitárias, de amizade, de vizinhança ou mesmo familiares, o que foi um aspeto central do acompanhamento da sua infância. A mãe de Santiago punha em marcha estratégias de acompanhamento e controlo 'à distância' do percurso de Santiago que foram bastante eficazes; para além disso, pode-se dizer que gozou de um 'estilo educativo maternalista', em que apesar da tónica na conformidade face às regras, comunicavam muito e desenvolveram uma relação de grande cumplicidade e companheirismo.

"Acho e tenho a certeza que tirei o proveito máximo da escola, desde muito cedo, e como sempre fui apenas eu e a minha mãe a viver num apartamento muito pequeno, a minha mãe definiu muito bem as nossas rotinas, a preparação que era preciso e as obrigações que eu tinha de cumprir na noite anterior... Na noite anterior a uma aula, eu tinha de preparar a minha mochila, deixar preparada a roupa que eu levava no dia a seguir (...) E depois de estudar, eu tinha um pequeno horário que a minha mãe desenvolveu (...) saía da aula e ia sempre direto para casa, almoçava, ficava em casa, eu sabia que de uma certa hora a uma certa hora, eu tinha que estudar, principalmente porque a minha mãe dizia que era obrigatório eu estudar, mas também porque eu gostava de fazer isso (...) Ter uma coisa que era uma comunidade, onde toda a gente conhecia toda a gente, eu estava na rua com os filhos dos vizinhos e passava lá horas na brincadeira ou então ficava em casa a ver desenhos animados, televisão, o que quer se seja, filmes, séries e isso tudo. E cumpria sempre isso e sabia também que se precisasse de alguma coisa, se acontecesse alguma coisa, tinha o número de telefone do trabalho da minha mãe que eu podia ligar (...) tinha as vizinhas amigas da minha mãe para onde eu podia sempre me dirigir. (...) Houve uma comunicação entre mim e a minha mãe em que estabelecemos regras e obrigações que eu tinha de cumprir e como é que eu tinha de agir em certas situações (...) Desde muito cedo, eu aprendi... apercebi-me que éramos só nós os dois (...) logo eu tinha de conseguir funcionar com a minha mãe da mesma forma como a minha mãe tinha funcionado comigo, encontrámos ali uma forma de resolver as coisas em conjunto, é claro, com a mão sempre rígida da minha mãe quando era necessário, mas também com a compreensão dela. (...) Isso resume muito bem a relação que eu tenho com a minha mãe e que eu sempre tive até agora, de uma equipa de duas pessoas que continuam a lutar."

Esse arranque escolar sem grandes contrastes entre o mundo da escola e o mundo familiar, permitiu a fundação de uma relação positiva com a escola e com os professores, aliás, uma relação 'significativa' do ponto de vista pessoal

e biográfico, pois querer *'saber sempre mais'* ou a *'fome pelo conhecimento'* é, segundo Santiago, um traço forte da sua maneira de ser, algo muito próximo do ideal da *'aprendizagem desinteressada'* que é um dos pilares normativos da instituição escolar. *"Era o chico esperto que estava sempre a meter a mão no ar e a dizer 'Ah, eu sei isto! Eu sei isto!'. Ficavam contentes, de fato, os professores... ficavam orgulhosos, congratulavam o fato de eu saber as respostas e isso tudo e eu continuava a querer saber mais."*

Completo o 2.º ciclo ainda em Cabo Verde e diz-nos que não sentiu grandes alterações face ao 1.º ciclo pois, nesse país, o regime de monodocência é mantido até ao 6.º ano. Nesse ano, a mãe vem para Portugal procurar melhores condições de trabalho, pois não só a sua situação financeira até ali havia sido sempre precária, como, entretanto, com o nascimento do segundo filho, se agravara. Santiago e o irmão recém-nascido ficarão dois anos ao cuidado de uma tia na ilha de São Vicente, enquanto a mãe trabalhava como empregada interna e construía gradualmente as condições para poder, mais tarde, assegurar autonomamente uma habitação e a educação dos filhos cá em Portugal. Santiago recorda-se de que foi um período difícil para si e para a mãe, mas que em termos escolares, em Cabo Verde, mantinha o mesmo investimento e resultados.

Vem para Portugal em 2005, com 13 anos, e começa a viver com a mãe, o irmão e o padrasto num apartamento numa zona central da cidade de Lisboa. A localização privilegiada e o valor baixo da renda devem-se ao facto de a mãe ter trabalhado durante muitos anos na loja de ferragens do rés-do-chão do prédio onde vivem, que é propriedade do dono do edifício, e de ser simultaneamente a responsável pela limpeza do prédio.

Será também através dos contactos de uma antiga patroa, com quem a mãe mantém uma relação de grande amizade até hoje, que Santiago será colocado, no 3.º ciclo e secundário, numa das escolas públicas mais seletivas da cidade de Lisboa, onde, como nos diz, *"é muito difícil conseguir vagas"*. A ex-patroa da mãe era, há vários anos, professora de matemática do quadro dessa escola e, apesar de nunca ter acompanhado Santiago no trabalho propriamente escolar, desbloqueou questões burocráticas, estava atenta ao seu percurso, dava-lhe conselhos preciosos (*"Fala com este professor... faz isto assim e assim"*) e mobilizava a sua rede social para o efeito (*"Se tiveres alguma dúvida, fala comigo que eu falo com os professores"*)

Na transição para o sistema educativo português, Santiago encontrou algumas dificuldades. Apesar de ter tido equivalência direta ao ano escolar que havia concluído em Cabo Verde (7.º), segundo ele porque as classificações que trazia eram bastante elevadas, *"foi complicado no 8.º ano, as minhas notas baixaram de uma forma incrível, passei de um aluno que no sétimo tinha vintes, ser um aluno do oitavo que tinha onzes e dozes. (...) O ritmo era o meu principal problema, a carga horária e a quantidade de trabalhos. (...) Os trabalhos eram muito mais complexos (...) O principal problema que eu tive em termos de disciplinas aqui, foi o inglês, na altura eu não sabia inglês. Em Cabo Verde escolhe-se entre francês ou inglês, enquanto aqui tens francês e inglês ao mesmo tempo, ou seja, eu cheguei aqui, francês estava perfeito, tinha excelentes notas a francês. A inglês tinha negativas, e negativas super baixas!"*. Com o tempo e com muito trabalho da sua parte, assim como com a ajuda de um professor que se ofereceu para, semanalmente e durante uma hora, apoiá-lo nos exercícios da disciplina, irá superar as dificuldades propriamente escolares.

Ainda que Santiago tenha criado fortes amizades e participado em convívios intensos da turma, do ponto de vista das relações com os colegas, pesou o contraste social e económico. *"Mais uma vez é tudo... é média, é classe média/alta, e era... torna-se uma pequena barreira também, porque eu era filho de uma empregada doméstica e estava ali com aquele pessoal todo. (...) Grande parte dos alunos tinha um MP3 (...) eu nunca... não cheguei a ter um MP3 nessa altura (...) ou então, os fins-de-semana, em que eles combinavam: 'No sábado, bora até ao Colombo? Vamos almoçar ao Mac e depois vamos ao cinema?' Na altura, o Colombo ainda tinha aquela zona da Funcenter com os carrinhos de karts lá fora e aquilo tudo (...) E nas viagens de finalistas para Andorra ou onde quer que seja, que iam... grande parte deles iam todos os anos... Nunca fui nessas viagens. (...) Têm de usar uma roupa que está na moda, o chapéu que está na moda, ter o telemóvel que está na moda e isso tudo! (...) Eu nem sequer tinha um telemóvel, eles tinham telemóveis que tiravam fotografias. (...) A seguir às férias de Verão, vinha sempre aquela conversa, do tipo 'Onde é que foste? Onde é que estiveste?', 'Estive em casa, fui à praia com os amigos, por aí, não sei... estive aqui (...)'; o meu colega vira-se: 'Ah, eu fui para o Egito com os meus pais, depois eles voltaram e eu apanhei o avião com a minha*

irmã mais velha, fomos pra a Inglaterra, e depois fomos até França, e depois voltamos para aqui'. (...) Eu ia a casa almoçar e depois voltava para a escola. Grande parte dessas pessoas almoçava no Mac que ficava ali ao pé, na zona da avenida, ou nuns restaurantes que têm uns menus de bitoques a quatro euros e tal, cinco euros e tal. (...) Eu, até ao 11.º, ainda tinha direito ao SASE e nunca revelava isso a ninguém."

A escolha do curso geral de artes visuais no ensino secundário deveu-se mais ao facto de gostar e ter o hábito de desenhar e ao incentivo dos colegas, do que aos mecanismos de orientação vocacional da escola ou a um pretenso gosto incutido nas aulas de Educação Visual e Tecnológica. Segundo Santiago, não só não gostava da forma como a arte é abordada nessa disciplina, como a professora, subtilmente, acabava por discriminá-lo e ao outro colega negro da turma. *"Não era explícita, mas notava-se no tratamento que eu recebia em relação aos outros colegas. Era algo muito subtil ao ponto de, assim ninguém podia apontar o dedo, mas eu notava isso muito bem (...), a senhora não tinha qualquer tipo de empatia ou sensibilidade ou qualquer tipo de disponibilidade para comigo ou para com o meu colega que era angolano."*

No 10.º ano reprova, não porque dificuldades nas aprendizagens, mas por se sentir particularmente desmotivado. Como nos diz, tudo parece ter-se passado como se o 'choque' que deveria ter sentido no 8º ano, se tivesse arrastado para o 10.º ano. Se durante os dois primeiros anos em Portugal se esforçou ao máximo para acompanhar "em excelência" as aulas e acreditou que, através do seu empenho, poderia vir a ser *"um aluno como os outros"*, pouco a pouco, frustrado com vários micro-episódios de discriminação racial, de género e de classe, acabou por desinvestir nos estudos (rutura com as rotinas de estudo; elevado absentismo; relação conflituosa com colegas e professores). *"Sentia que tinha que estar a provar qualquer coisa, sendo um estudante cabo-verdiano que tinha acabado de chegar, no oitavo ano, eu tentei, acreditei que era possível, que eu não era menos do que os outros alunos, que eu também poderia alcançar os objetivos propostos. (...) Eu comecei a ver que, em certos aspetos, o sistema está realmente contra o africano (...) e chegou a uma altura em que já estava muito revoltado e irritado com os próprios professores, achava que não recebia o crédito que merecia (...) Basicamente, não queria ouvir sequer, algo que eu sempre gostei, que era ouvir o que o professor tem para dizer (...) Eu queria o reconhecimento e das vezes em que não tive esse reconhecimento, achei isso extremamente injusto em comparação com o resto, isso começou a... a uma certa altura, excluí e eu já não queria saber. (...) Eu via os jogos de favoritismo que o meu professor [de História de Arte] fazia dentro da turma. (...) Se eu a meio da aula virasse-me para um colega e dissesse 'Olha, que horas são?', isso já era motivo para ir para rua, e fui para rua muitas vezes por coisas desse género, porque eu não podia falar durante uma aula, eu estava a perturbar a aula. Isso deixou-me mais revoltado, mais revoltado."*

Do lado das sociabilidades juvenis, começara também a ter maior contacto com os jovens afrodescendentes dos bairros da periferia de Lisboa, contudo, mesmo aí, onde se poderia esperar talvez uma maior identificação, é-lhe reservado um lugar de quase-outsider. *"Eu não encaixo muito bem. Em Cabo Verde era chamado branco, na comunidade negra aqui, eu sou chamado de branco, ou branquelas, ou branquinho, ou preto falso, ou mistura. (...) Já me perguntaram se eu era filho de brasileiros, já me perguntaram se o meu pai era branco, ou se a minha mãe era branca, já duvidaram do fato de eu ser mesmo cabo-verdiano. (...) Até ainda hoje questionam muito o facto de eu não ter o sotaque cabo-verdiano. (...) Ficavam um bocadinho espantados pelo fato de eu ser cabo-verdiano e estar numa escola de brancos e ter boas notas e diziam 'Tu és bué inteligente', e eu 'Não me vejo propriamente como um rapaz super inteligente' (...) Perguntavam: 'Então tu moras onde?', 'Eu moro já aqui', 'Mas aqui onde?', 'Mesmo aqui na avenida', 'A sério, tu vives aí?', e eu 'Sim', 'Eu achava que tu vivias, tipo na Reboleira, na Damaia, ou na linha de Sintra' (...)."'*

Esses múltiplos 'deslocamentos' levaram-no a uma reflexão profunda sobre si mesmo. *"Porque é que me estou a tentar integrar num grupo quando claramente eu não pertenceço a esse grupo porque eu tenho ideais diferentes? E porque é que eu estou a tentar integrar num grupo em que é a mesma situação? Eu posso-me adaptar da cabeça aos pés e acabar por pertencer muito bem, mas não é o que eu quero, eu sou como eu sou, e eu não quero simplesmente pertencer, eu quero continuar a ser a pessoa que eu sou e a partir daí criar o ambiente onde eu vou estar confortável comigo mesmo (...) Acabei primeiro por perceber que não preciso de estar-me a mudar a mim mesmo*

para pertencer, a partir daí, eu lidei com isso e no décimo ano a seguir, acabei por vir a encontrar as pessoas realmente com quem eu podia estar (...) Eu já não precisava de estar com o grupo dos fixes, já não gostava de estar com o grupo dos skaters, já não precisava de estar com o grupo do hip-hop, já não precisava de estar com o grupo dos negros. Não, eu estava com um grupo de pessoas que são exatamente como são."

À entrada do segundo 10.º ano mantém ainda uma postura conflitual, embora menos visível, mas com a ajuda de alguns professores que procuraram incentivá-lo, mas sobretudo, conversar com ele sobre o que este sentia e os motivos da sua transformação repentina, retomou o seu padrão antigo de investimento escolar.

3.3. Vantagens relativas das origens sociais

Almesinda tem origem são-tomense. Nasceu na ilha do Príncipe e tem nacionalidade são-tomense. A mãe tem o 6.º ano e uma formação profissional em ensino primário, o pai tem o 9.º ano. A mãe trabalhou em São Tomé e Príncipe como professora, atualmente é empregada doméstica em casas particulares, o pai é comerciante. Percurso escolar sem reprovações, com classificações de excelência. Sem incidentes disciplinares.

Ana tem origem moçambicana e angolana. Nasceu em Portugal e tem nacionalidade portuguesa. Ambos os pais têm o ensino secundário completo. A mãe é funcionária na secretaria de uma escola secundária, o pai é mecânico de aeronaves. Percurso escolar sem reprovações, com classificações elevadas. Sem incidentes disciplinares.

Elisa tem origem angolana. Nasceu em Angola e tem dupla nacionalidade portuguesa e angolana. A mãe tem licenciatura recentemente concluída, o pai tem o 12.º ano. A mãe é professora universitária em Angola, depois de ter trabalhado como doméstica durante muitos anos em Portugal, o pai era membro da força aérea angolana. Percurso escolar com duas reprovações (7.º e 9.º ano), com classificações médias. Sem incidentes disciplinares.

Raissa tem origem angolana. Nasceu em Portugal e tem nacionalidade portuguesa. A mãe tem o 9.º ano, o pai tem um bacharelato. A mãe é doméstica, o pai é comissário da polícia. Percurso escolar sem reprovações, com classificações médias-altas excepto no 3.º ciclo. Sem incidentes disciplinares.

Vanda tem origem guineense. Nasceu em Portugal e tem nacionalidade portuguesa. A mãe tem o curso médio de economia e é hoje cuidadora num centro de dia, depois de vários anos como empregada doméstica em casas particulares. Percurso escolar sem reprovações, com classificações médias-altas. Sem incidentes disciplinares.

Nestas jovens destaca-se a existência de stocks de capital escolar médios ou elevados por parte dos pais, ainda que as condições materiais de existência atuais constituam uma mobilidade social descendente face à posição socioprofissional que detinham no país de origem. É aqui, de facto, que se encontram os contextos familiares cuja relação com a escola é de maior familiaridade, em que as inserções profissionais, ainda que pouco qualificadas, permitem alguma estabilidade financeira, e também em que os locais de residência são contextos urbanos relativamente afastados das zonas mais vulneráveis da periferia. A família alargada e as redes de capital social, quer em Portugal quer no país de origem, desempenham um

papel importante na relação com a escola, quer pelos recursos que proporcionam ao longo do percurso das jovens, quer pelas aspirações que permitem construir enquanto modelo de referência.

As origens sociais dos progenitores são o principal eixo diferenciador destas jovens face aos restantes entrevistados. É fundamentalmente a partir do capital escolar e social e das aspirações escolares elevadas que circulam no seio da família que se constrói o caminho de Almesinda, Ana, Elisa, Raissa e Vanda. Seria legítimo, então, perguntar: o que faz destes percursos trajetos de contra tendência? A resposta a esta interrogação reside na necessidade de distinguir entre aquilo que são as origens sociais e o que são as condições de existência do presente. Os pais destas jovens pertencem às franjas mais estabilizadas e qualificadas das classes populares. Significa isto que apesar de os seus empregos serem no geral pouco qualificados e com níveis de remuneração baixos, proporcionam suficiente estabilidade ao longo dos anos para que seja possível evitar situações graves de carência – nenhum destes progenitores esteve, por exemplo, no desemprego; as mães que trabalharam ou trabalham em limpeza e serviços domésticos fazem-no em casas particulares e com horários longos, mas fixos. No entanto, esta situação é em muitos casos uma reconversão profissional de mobilidade social descendente que decorre da migração para Portugal, face àquilo que era o posicionamento da família na sociedade de origem.

“A minha família na Guiné ainda tem uma posição económica bastante favorável. O meu avô era contabilista e ministro de qualquer coisa relacionado com as contas. O meu avô viajava muito. União Soviética e coisas do género. A minha avó no princípio era secretária da polícia, mas depois a minha mãe apanhou um choque elétrico em casa e a minha avó desistiu e passou a ser costureira em casa.”

– Mas a tua avó já sabia ler e escrever?

“Sim, sim. Quando o meu avô faleceu, quando a minha mãe tinha catorze anos a minha avó levou a questão da costura a outro nível já. Fazia costura para fora, vendia e foi assim que a minha mãe cresceu.”

“A questão das terras. Temos muitas terras lá. A cana, temos o negócio da cana. Depois também arrendar terrenos. Vender terrenos. Isso ainda, ainda está a dar dinheiro. Apesar da minha mãe não estar a apanhar dinheiro.” (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

– A tua avó? Tens bons contactos.

“Por acaso tenho. Ela também trabalhou com o Agostinho Neto. Ela era secretária protocolar. Então quando eu nasci ela ainda trabalhava com o José Eduardo dos Santos. Nós até vivíamos numa zona que era só a zona dos ministros. A minha avó tinha uma casa que aquilo parecia um palácio. Chamamos aquilo palácio mesmo porque eram casas de vários andares e ela e todos os filhos e mais as mulheres e os filhos dos filhos. Vivíamos todos ali. Era a festa.” (Elisa, origem angolana, Direito)

– E a vida familiar era diferente aqui? A tua mãe estava com uma profissão diferente que não é a paixão dela?

“Sim, exato. E foi difícil também nesse sentido porque eu via que ela estava triste, que ela não estava realizada e isso

deixava-me muito triste também mas ela sabia que tinha que ser porque se ela queria que nós conseguíssemos estudar e assim ela tinha mesmo que trabalhar naquilo. Foi, foi complicado..." (Almesinda, origem são-tomense, Medicina).

Vanda, Almesinda e Elisa fazem parte desse grupo com progenitores que detinham um estatuto social mais elevado no passado. A mãe de Vanda frequentou a escola técnica na Guiné-Bissau, tendo uma especialização em economia, e é hoje cuidadora num centro de dia para idosos depois de vários anos a trabalhar como doméstica em casas de particulares. A mãe de Almesinda era professora do ensino primário em São Tomé e Príncipe, e levou a filha consigo para a sala de aula durante toda a sua infância, tendo sido obrigada a trabalhar como empregada doméstica a partir da vinda para Portugal. A mãe de Elisa era secretária no Ministério da Saúde angolano e tinha o ensino secundário incompleto, mas foi empregada doméstica durante muitos anos em Portugal, até recentemente, quando voltou para Angola e começou a dar aulas na universidade.

Já os progenitores de Raissa e Ana têm inserções profissionais mais estáveis no tempo, mais qualificadas e em maior consonância com as suas habilitações literárias, por virtude de uma migração efetuada numa etapa mais jovem das suas vidas e da realização da maior parte do seu percurso escolar já em Portugal. O pai de Raissa tem um bacharelato e é comissário da polícia, tendo desde sempre desempenhado as funções de encarregado de educação e sido o principal responsável pelo percurso educativo da filha; os pais de Ana têm ambos o ensino secundário, sendo a mãe funcionária na secretaria de uma escola básica e o pai mecânico de aeronaves.

O prosseguimento dos estudos sempre esteve no horizonte de possibilidade destas jovens e das suas famílias. De facto, a atitude face à entrada no ensino superior prima pela naturalidade e certeza com que é encarada, de tal forma que as jovens afirmam nunca terem colocado a questão “vou ou não vou”, mas “vou para onde, fazer o quê”, o que é perfeitamente ilustrado por Vanda.

– E tu? Na tua cabeça era normal ir para o ensino superior, ou isso apareceu de repente e tu decidiste?

“Não, eu acho que nem pensei muito, eu simplesmente...foi natural. Nunca parei muito tempo para pensar, vou ou não vou, ou vou trabalhar. Acho que sempre foi, ok, vamos continuar os estudos, vamos em frente.”

– Mas vias colegas teus com as mesmas origens em que esse não era o projeto mais comum...sabias que o teu projeto era relativamente diferente...

“Eu acho que... eu falo do que eu vejo, acho que com os meus amigos foi exatamente a mesma coisa. Sempre foi, vamos sempre em frente. Vamos passando nas cadeiras e vendo no que é que isso dá. Eu também acho que nunca nos sentámos para refletir sobre isso.”

- Era óbvio?

"Não sei se era óbvio. Mas também não foi uma coisa que apareceu de repente. Os meus amigos acho que eles simplesmente seguiram... também influência dos pais, deles quererem que nós façamos o que eles não conseguiram fazer." (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

A existência de redes familiares com qualificações elevadas é um dos fatores que pode ajudar a explicar a naturalidade com que as jovens encaram a ideia de progressão dos estudos. São referidas em todas as entrevistas algumas gerações de tios, primos, irmãos e avós com o ensino superior e com carreiras profissionais ligadas à diplomacia, ciência, engenharias, etc. Apesar de estas ligações serem, na maior parte dos casos, ténues e pouco ativas no presente, permanecem no quotidiano da sua experiência como modelos de referência e por vezes ajudando a moldar a relação das jovens com a educação em fases importantes do seu percurso escolar. Tomemos Raissa, por exemplo, cujo processo de candidatura ao ensino superior e à bolsa de ação social foi previamente desbravado pelo irmão mais velho, diplomado da mesma instituição de ensino superior que ela frequenta hoje.

- E como é que soubeste da bolsa?

"Candidatei-me como toda a gente pela internet, o meu irmão ajudou-me."

- O teu irmão já tinha tido bolsa?

"Já. Ajudou-me a candidatar e depois vi o resultado como toda a gente e vi que consegui a bolsa."

- [na primeira vez que foste à universidade] Foste sozinha, foste com os teus pais?

"Não, não. O meu irmão levou-me. Antes da escola começar, ele levou-me, mostrou-me a escola, acompanhou-me e disse 'olha, esta é a tua escola, a minha é lá ao fundo' e depois quando tivemos de ir até à secretaria que é na escola dele só, antes havia em todas as escolas mas agora é só na dele, que era a última e então mostrou-me tudo." (Raissa, origem angolana, Animação Social).

Elisa, por seu lado, efetuou uma verdadeira inflexão no seu percurso escolar após uma primeira entrada no ensino superior em Portugal, no curso de Design de uma universidade privada. A família materna ofereceu-lhe uma oportunidade de emprego em Angola, onde Elisa esteve durante dois anos e que reorientou as suas aspirações para a área do Direito, setor onde já tem familiares do lado da mãe e do pai. A experiência profissional em Angola e a influência familiar foram decisivos nesta mudança de rumo.

"[No trabalho na empresa em Angola] Estava também um pouco envolvida com a área do direito porque há o gabinete de assessoria e então eu tinha muito contacto com o advogado da empresa. Então eu fui vendo como é que era e fui vendo como é que era o mercado de trabalho. Cheguei a entrar em Direito também numa faculdade em Angola, só

que desisti logo nos primeiros meses porque não gostei da forma de ensino de lá. Como já estava habituada à forma de ensino aqui de Portugal, então, acabei por desistir. Então vim para aqui, entrei em Direito, estou a gostar. O meu sonho sempre foi seguir design de moda, mas fiz um autêntico desvio para Direito e estou a gostar imenso do curso. Há cadeiras que são complicadas, mas nós temos de saber passar por cima. Não podemos desistir logo. Mas estou a gostar do curso.” (Elisa, origem angolana, Direito).

Outro fator decisivo para a condução de um percurso escolar longo e com sucesso relativo prende-se com a objetivação dos recursos existentes na família. De facto, verifica-se que o capital escolar dos pais não é, como Lahire (2004) descreveria, um capital morto, mas quotidianamente ativado e cultivado de forma explícita – estratégias escolares – e latente – formas de organização dos tempos, moral doméstica e utilização da leitura/escrita no quotidiano.

Os pais e as mães destas jovens exercem desde cedo e de forma consistente ao longo do tempo estratégias escolares, que passam pelo controlo dos horários da escola, das classificações obtidas e das sociabilidades, limitação do tempo livre pela prioridade dada aos trabalhos de casa (Raissa, Almesinda, Ana), contacto telefónico e presencial regular com os/as diretores/as de turma (Vanda, Raissa, Elisa), nalguns casos deram até apoio no estudo (Vanda, Ana, Raissa e Almesinda), e sempre deram prioridade a todas as despesas relacionadas com a educação das filhas – estas nunca tiveram problemas em escolher os cadernos, canetas e mochilas que mais gostavam, e quando necessário frequentaram explicações (no caso de Ana).

– Falava muito contigo [a tua mãe]?

“Falava muito comigo. Sempre me falava: Vânia, vamos sentar e a mãe vai explicar-te isto. Não podes falar com tal pessoa. Não recebas dinheiro de tal pessoa. Não abras a porta. Não abras a porta. Nós tínhamos um toque. Ainda hoje temos um toque. Ela toca três vezes para saber que é ela. Se não tocar três vezes, não é ela. Então era assim com os nossos pequenos códigos, também. Ligava-me bastante, sempre constantemente a ligar. Às vezes até nas aulas ligava-me. Se eu não atendesse o telefone, ligava para a professora. Ela tinha uma relação muito próxima com os meus professores. Ela sempre foi muito aberta: “Estou a trabalhar, a minha filha vem para aqui e eu preciso que vocês tomem conta dela”. Então no meio da aula ligava para a minha professora e a minha professora no meio da aula: “Vânia atende o telemóvel, a tua mãe está a ligar”. Assim, coisas do género.” (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

– Lembras-te quando recebeste a tua primeira negativa da tua vida?

“Lembro-me. Estava com medo de dizer aos meus pais que tinha tido negativa mas depois lá disse. Ficaram chateadíssimos, meteram-me de castigo, já não podia sair, não podia brincar, não podia fazer nada, era só os livros... depois o meu pai lá me deu liberdade mas quando viu a segunda negativa, cortou tudo.”

– O que é que tu não podias fazer?

Já não podia ir à internet, podia ver televisão só... televisão e estudar. Escola-casa, televisão e estudar. E ir ao

karaté que eu também como praticava desporto na altura já me deixavam fazer, era só essas coisas.” (Raissa, origem angolana, Animação Social).

“(…) era a minha mãe que impunha que nós tínhamos que estudar naquela hora e quando a mãe não estava lá pronto... a pessoa esquivava-se mas eu não, eu quando falava com a minha mãe a primeira coisa que ela me perguntava era “Como é que estão as notas?” e eu “Estão boas” e eu nunca podia ter notas que não eram boas portanto eu sempre estudava quando era para estudar.” (Almesinda, origem são-tomense, Medicina).

“Acho que é a minha educação, vem dos meus pais. Porque sempre tive muito acompanhamento nesse sentido. Felizmente os meus pais sempre me apoiaram.”

– iam às reuniões?

“Iam às reuniões, pronto estavam interessados: “já estudaste para os testes?” Viam-me empenhada naquilo e sempre me apoiaram. “queres ajuda?”. Sempre estiveram dentro da coisa. Nunca me deixaram à toa. Sempre estiveram muito em cima. Nos meus colegas que não se esforçavam, não acontecia isso, por exemplo.”

– Não viam os pais por trás a acompanhar.

“Não havia ninguém por trás. Eles não tinham a noção, eles não sabiam o que a vida custa. Os meus pais sempre me disseram, a vida custa isto porque eu trabalho e faço isto. A minha família é muito unida, da parte da minha mãe principalmente, então, muitas vezes estou com os meus tios, o meu avô e assim, e eu vejo os valores que ele transmitiu e acho que todos eles têm o sentido do trabalho e têm de se esforçar para ter uma vida melhor e portanto têm de estudar e assim. Foi daí. Sempre tive esse acompanhamento muito forte deles e quis esforçar-me para ser melhor.” (Ana, origem moçambicana e angolana, Engenharia Biológica).

Associadas a estas estratégias explicitamente escolares, a vida familiar é organizada com ênfase na promoção da autonomia e da responsabilidade. Esta estratégia pedagógica foi nalguns casos condicionada pelos constrangimentos profissionais das mães – as longas horas passadas fora de casa a trabalhar –, mas era ainda assim exercido um forte controlo sobre as sociabilidades e o tempo de estudo, mesmo à distância. Veja-se o caso de Vânia, que vai desde os 7 anos sozinha para a escola, mas que afirma nunca ter sentido a mãe distante ou desligada do seu percurso escolar. Ou Almesinda, cuja mãe trabalhava muitas horas como professora na escola em São Tomé e Príncipe, mas que interiorizou, ainda assim, os tempos de estudo impostos de tal forma que a mãe nem precisava de controlar. Ou ainda Elisa, cuja mãe passava muito tempo fora de casa, a tentar conciliar um trabalho árduo de limpezas com a escola e a faculdade, mas que recorda esta imagem da mãe como tendo sido inspiradora do seu próprio esforço para prosseguir estudos superiores.

Para além disto, a escrita, a leitura e a aprendizagem no geral sempre foram mobilizados em casa como proporcionadores de momentos de prazer, descontração e divertimento, e não apenas como instrumentos de regulação da vida doméstica. A mãe de Vanda sempre gostou de ler romances e ensinou-lhe a fazer contas de dividir; o pai de Ana é, nas palavras da filha, um autodidata com

gosto por aprender coisas novas, e trocam muitas vezes impressões acerca de documentários e curiosidades sobre os mais diversos temas; em casa de Almesinda faziam-se sessões de estudo de português disfarçadas de jogos entre irmãos; o pai de Raissa lê assiduamente os jornais.

"A minha mãe gosta muito de ler."

– Ainda hoje lê?

"Já não lê muito, acho que já perdeu um pouco a paciência. Quando ela tem tempo livre, ela quer é descansar. Sentar e ver televisão. Mas a minha mãe gostava muito de ler. Às vezes estou a ler um livro e ela diz 'depois hás-de emprestar-me isso'. Eu vejo que ela ainda faz um esforço, mas já perdeu um bocado a paciência." (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos)

– Essa cultura geral do teu pai vem de onde? Ele é um autodidata?

"É um autodidata, é um bocado assim. Ele adora ver National Geographic e aquelas coisas todas. Adora aprender sobre as coisas. Às vezes eu venho e digo: 'Olha pai, sabes o que é que eu aprendi?' – 'Mas como é que é isto?' Faz-me imensas perguntas porque gosta de aprender. Ele adora aprender. Então pronto, conseguia ajudar-me nos trabalhos. Só quando se torna mais específico é que já não." (Ana, origem moçambicana e angolana, Engenharia Biológica).

Também foram valorizadas atividades extracurriculares, desde que bem conjugadas com as responsabilidades escolares. Raissa praticou karatê durante vários anos, e é hoje representante dos alunos no conselho pedagógico da sua instituição; Elisa está envolvida nas atividades da igreja da sua zona desde os três anos e tocou órgão entre os 7 e os 11 anos, primeiro na igreja, depois numa escola de música particular; Vanda esteve nos escuteiros, foi vice-presidente da associação de estudantes da sua escola secundária e codirige hoje o núcleo de estudos e estudantes africanos da sua faculdade, dinamizando também uma página de Facebook dedicada à divulgação de produções culturais ligadas à diáspora e aos descendentes de africanos em Portugal. Para Vanda, o valor transversal do seu envolvimento neste tipo de atividades é muito óbvio.

"Também os escuteiros tiveram assim uma fase muito importante na minha autodisciplina, nas minhas capacidades de liderança ou seja lá o que for. A minha independência, aprendi muita coisa nos escuteiros. Quando nós fazemos aquelas atividades de andar pelo mato e depois nós temos de fazer aquelas atividades de andar pelo mato, eu ficava super entusiasmada com esse tipo de coisas. Quando me deram o papel de líder nos Lobitos. Em que tu tens de saber liderar as pessoas. Tens de saber ouvir e tens de saber delegar e aprendi muitas dessas coisas nos escuteiros. Por isso eu não posso dizer que os escuteiros foram tudo mal. (...)"

– Achas que foi importante para o teu percurso escolar?

"Sim."

– Em que sentido?

"No sentido da autodisciplina. No sentido em que a minha mãe já não precisava de me obrigar a fazer os trabalhos de casa. Simplesmente fazia os trabalhos de casa. Sexta-feira à noite fazia os trabalhos de casa porque já sabia que no sábado e no domingo ia estar na igreja o dia todo. Ou ia acampar." (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

Todas estas práticas familiares constituem em muitos aspetos uma moral doméstica típica de famílias de classe média. O percurso escolar destas jovens foi, ele próprio, um reflexo desta vida familiar ordenada através, e não em detrimento, da escola. Os seus trajetos foram tendencialmente lineares, sem registo de reprovações (com exceção de Elisa, que reprova duas vezes durante o 3.º ciclo) e com classificações médias-altas. Almesinda e Raissa são as únicas que não frequentaram o ensino pré-escolar, a primeira porque ia com a mãe para a escola onde esta dava aulas, a segunda porque a mãe era doméstica e tomava conta dela em casa.

Os resultados escolares das jovens dividem-se entre consistentemente médios (Raissa, Elisa e Vanda) e de excelência (Almesinda e Ana). Raissa admite ter sido *“a mais balda dos três irmãos”*, e nunca gostou de Inglês nem de Matemática. Elisa também diz que a partir do 3.º ciclo até à entrada no ensino secundário limitava-se a *“manter a positiva”*, em parte devido a sentir o afastamento dos pais durante a separação.

– Porque é que tu achas que tinhas essa relação com a escola? ‘Ok, eu até tenho capacidade, se eu quisesse até podia, mas...’

“Talvez porque os meus pais não apertavam muito comigo em casa.”

– Os teus pais não apertavam muito?

“Simplesmente, desde que eu não chumbasse, tudo bem. A minha mãe só perguntava: já estudaste? Sim.”

– Ela não via os cadernos?

“Raramente.”

– Nem no 1.º ciclo?

“Não me lembro mesmo. Ela apertava muito comigo quando ia às reuniões. Ela via as notas e as faltas. Era uma desgraça, eu fartava-me de faltar. Eu fui mesmo rebelde. Ela aí dava-me na cabeça, mas depois passava. Eu só me limitava a passar de ano. Aquelas disciplinas que eu gostava, aí sim, esforçava-me mais um bocadinho.” (Elisa, origem angolana, Direito).

Vanda, apesar do maior controlo e exigência por parte da mãe, também afirma ter sentido dificuldade em esforçar-se com disciplinas de que não gostava ou em que sentia menos à-vontade natural. Para estas três jovens, a Matemática sempre foi o *calcanhar de Aquiles*. Almesinda e Ana demonstraram de forma consistente apetência para várias áreas, desde as ciências naturais às humanidades e ciências sociais: Almesinda foi desde o 6.º ano aluna do quadro de honra em São Tomé e Príncipe. Já Ana sentia alguma dificuldade a Matemática, tendo até tido explicações durante todo o ensino secundário no sentido de se preparar para o exame nacional, mas conseguiu concluir o curso de Ciências e Tecnologias com uma média de 16,4 valores. É

provável que esta abertura para várias áreas do saber se deva, no caso de Ana, ao cultivar da ideia de conhecimento como cultura geral pelo pai desde cedo, e no caso de Almesinda, ao facto de acompanhar desde pequena as aulas da mãe e ter desenvolvido, assim, os códigos necessários à compreensão e domínio da linguagem científica.

Os contextos escolares por onde estas jovens passaram são reflexo dos seus contextos residenciais: todas frequentaram escolas públicas em zonas suburbanas de rendas médias-baixas, mas mantendo-se ainda assim relativamente longe das áreas mais segregadas e socialmente desfavorecidas da periferia. Dizem que a escolha da escola se fez até ao ensino secundário pela proximidade a sua casa. Vanda e Elisa, por exemplo, efetuaram várias mudanças de casa durante os primeiros anos de escola, mas permaneceram na mesma escola até ao momento das transições de ciclo, quando mudaram para as mesmas escolas que os seus colegas, visto terem continuado sempre no mesmo concelho. As próprias sociabilidades são características de contextos urbanos de classe média-baixa: os amigos das jovens eram predominantemente de famílias de trabalhadores qualificados, com morais domésticas semelhantes às partilhadas pelos seus progenitores e com classificações médias-altas (Vanda, Raissa, Ana, Almesinda).

– Ao longo do 3.º ciclo e do secundário, o teu grupo de amigos é da turma? Costumas estar com jovens africanos, ou não?

“A maior parte de nós somos negros.”

– Do secundário?

“Ah, do secundário? Não, do secundário era uma mistura. Minto, do secundário era eu e a S...”

– Já vinham as duas juntas?

“Sim. Desde o secundário. Eu e a S. e depois eram portugueses brancos. Classe média.” (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos)

– Assim os teus melhores amigos ou amigas nesse conjunto de anos, não é? Do quinto até ao nono ano como é que tu os descreverias? Eram bons alunos também, eram assim-assim?

“Eram bons alunos. Eram empenhados e gostavam imenso de ter boas notas, por isso sim.”

– Então davas-te assim mais com os betinhos?

“Assim dizendo.”

– Mas havia outros grupos na escola seguramente.

“Sim”.

– Que outros grupos poderias descrever?

“Mais conflituosos, que às vezes se metiam connosco e a gente respondia à letra e mais... muitas das vezes queriam arranjar confusão connosco também, connosco e não só, com a escola toda não é? E aí os meus colegas também já queriam ser rebeldes já queriam entrar também em conflitos. Mas não, nunca houve nada disso.” (Raissa, origem angolana, Animação Social).

As escolas do 1.º ciclo onde andaram eram, no geral, socialmente diversas. À medida que avançam na escolaridade, acentua-se a sensação de que cada vez mais estão entre as franjas de alunos com origens sociais mais favorecidas, dentro daquilo que é comum numa escola pública suburbana. Apesar disso, Ana, Raissa, Almesinda e Vanda lembram-se de terem ficado, por regra, nas chamadas ‘turmas A’: os alunos tinham boas notas e, em geral, bom comportamento.

Apesar do relativo conforto com a realidade escolar experienciada por estas jovens, todas elas reportam ter existido uma altura no seu percurso em que desenvolveram uma atitude distanciada face à escola, geralmente no 3.º ciclo ou na passagem para o ensino secundário (Ana é a exceção). Este distanciamento é difícil de explicar para Vanda e Raissa, que afirmam terem simplesmente ‘desistido’ de algumas disciplinas de que gostavam menos, ou em que os professores as chateavam. Para Elisa, a crise da escola ocorreu em simultâneo com a separação dos pais, que foi longa e atribulada, e contribui grandemente para a extrapolar. Almesinda viu as suas possibilidades de entrar em Medicina serem goradas, quando foi obrigada a ficar um ano à espera que a matriculassem na escola em Portugal devido à sua chegada a meio do ano letivo, o que a desmotivou e a fez reconsiderar as suas aspirações entre o 10.º e o 11.º ano. Ana experimentou esta crise já no ensino superior: a entrada na universidade foi um choque para ela, que tendo sido sempre boa aluna se viu com negativas e a ter dificuldade em dominar a matéria pela primeira vez, apesar de estudar todos os dias, ir às aulas todas e ter explicações de matemática.

O confronto com atitudes racistas por parte de colegas, professores ou outras figuras de autoridade são momentos marcantes para estas jovens. Para além de demonstrações de preconceitos baseados na sua cor de pele e origem nacional, por parte dos colegas, retratam também a existência de expectativas negativas em relação a elas por parte de professores, e um desfasamento entre a sua imagem de si e os currículos escolares (particularmente Português e História).

– (...) alguma vez sentiste que eras tratada de outra forma, houve confrontos alguma vez com os colegas?
“Explicitamente, não. Explicitamente, não. Mas é aquela coisa, eu sempre olhei para as pessoas e elas olhavam para mim à espera do melhor, percebe? E quando eu cheguei cá, eu senti que as pessoas olhavam para mim à espera do pior e quando eu mostrava boas coisas era uma admiração assim que elas não sabiam que eu era capaz de fazer certas coisas e eu estranhava. Eu não percebia mas eu agora já percebo, mas naquela altura não.”
(Almesinda, origem são-tomense, Medicina).

- Havia mais pessoal negro nos escuteiros?

"Não."

- Eras alvo de algum tipo de comentários?

"Havia piadas porque eu era líder do bando branco e eles diziam que eu devia ser líder do bando preto. Lembro-me disso. Mas eu nunca me apercebi que isso era racismo. Pensei que isso era só eles a fazerem piadas. Nunca fazia essa ligação." (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

"Eu fui a Angola em 2008 e em Português, no 12.º ano, o que é que eu dei? Eça de Queirós."

- Não deste autores angolanos de certeza. Pepetela?

"Não, não. Tudo português. Fernando Pessoa, Eça de Queirós."

- E a História?

"Lá está, o que é que nós aprendemos em História? As colónias e só. De história de África, só as colónias. Então eu também nunca liguei a essa parte, a esse meu lado africano." (Elisa, origem angolana, Direito).

"Era a 'preta'."

- Ela [a bully]?

"Não, ela chamava-me a 'preta'. Fazia questão de mostrar a diferença. Tu és preta, nós somos brancos'."

- Ela dizia-te isso?

"Sim, sim." (Ana, origem moçambicana e angolana, Engenharia Biológica).

O sentido para a escola é readquirido na transição para o ensino secundário, ou já no ensino superior. Nesta fase, é importante sublinhar o défice de orientação vocacional por parte da escola sentida por todas as jovens, quer na conclusão do 9.º ano, quer à saída do ensino secundário. Apenas Elisa e Raissa realizaram testes psicotécnicos para escolher que via seguir; nas escolas de Vanda, Ana e Almesinda não se fez esta orientação, com exceção de algumas conversas coletivas com alguns professores que tomaram a iniciativa, mas que não constitui uma orientação sólida e individualizada. A escolha da via é feita tendo em conta as suas aptidões até ali mais manifestas e, no caso de Almesinda e Ana, o desejo de há longa data de prosseguir carreiras em medicina e investigação.

- Tu escolhes que vais para línguas e humanidades porquê? Quem é que te ajuda a ir para esse curso?

"Primeiro, a minha dificuldade com a matemática influenciou isso. Eu sempre pensei, bem se eu for para línguas e humanidades tem pouca matemática, quase nenhuma e também tenho capacidade de escolher o que é que eu quero e o que é que eu não quero. Naquela altura eu também queria ser advogada, por isso pensei, bem línguas e humanidades talvez seja o curso mais fácil de se chegar a advocacia. Também gostava muito de português, ainda não tinha muito o hábito de ler por iniciativa própria, mas gostava muito de Português e se calhar a minha mãe influenciou-me um pouco." (Vanda, origem guineense, Estudos Africanos).

- Escolhes artes dentro dos cursos gerais, profissionais?

"Não, dos tecnológicos. Até porque quem me influenciou em parte foi a minha irmã, porque ela desenhava. Acho que ela também gosta um pouco de design de moda, mas nunca confessou. Ela desenhava imensas roupas. Eu ganhei esse hábito por causa dela. Em casa estou cheia de desenhos de roupa e houve um Natal que ela me deu um livro, como se coser roupa e tudo mais e ela influenciou-me um pouco a ir para artes." (Elisa, origem angolana, Direito).

- E a escolha do curso? Porque é que escolhes ciência e tecnologia?

"Lá está, como comecei a interessar-me pelas ciências da natureza, pela investigação. A minha ideia de ir para investigação era ciências e tecnologias. O resto era economia, ciências humanas, essas coisas."

- Mas tu até tinhas jeito para a História e Geografia.

"Pois, essa é que é a questão. Sempre gostei disso, não é? Mas se calhar também fui um bocado influenciada. Se calhar fui para ciências porque sabia que era aquilo que tinha saído para os cursos que a gente sabe que agora dão e não fui pela minha paixão. Eu não sei qual é que é a minha paixão, sinceramente." (Ana, origem moçambicana e angolana, Engenharia Biológica).

– Isso foi sempre uma vocação, ficou sempre definido?

"Ficou, ficou definido desde ali e nós na escola perguntavam normalmente "O que é que vocês queriam ser" e eu: "Quero ser médica" e eles só diziam: "Vai ser muito difícil" e eu disse: "Eu sei mas eu quero" [risos]. Ficou estipulado que ia ser e pronto."

– E mesmo de coração, portanto nunca tiveste vontade de enveredar por outro caminho, outro interesse?

"Não, eu sempre gostei de muitas coisas, mas Biologia e ciências era o meu forte se bem que eu também gostava muito de Matemática, mas eu dizia aquilo é cálculo, mas pronto, aquilo deve ser bué chato [risos]. Mas pronto, ter contacto com pessoas e ainda por cima aprender coisas novas acho que é isto que eu sempre quis." (Almesinda, origem são-tomense, Medicina).

Ao longo do ensino secundário, o apoio na escolha do percurso a seguir foi também escasso e esporádico. Apenas Almesinda foi à Futurália em visita de estudo com a professora e os colegas, tendo também beneficiado de uma palestra na sua escola, dada pela psicóloga, acerca dos procedimentos necessários para entrar no ensino superior, os vários cursos e universidades disponíveis, ou os apoios sociais existentes. Esta palestra provou ser essencial para ela, já que foi aqui que soube da existência de um contingente especial para alunos dos PALOP. A escolha da universidade foi feita com o conselho de um primo seu, que tinha estudado medicina no Porto e lhe indicou a faculdade em Lisboa onde ela está agora como sendo a melhor.

"Sim e ela [psicóloga] disse que os estudantes que tinham nacionalidade de São Tomé, guineense, dos países dos PALOP, tinham um conjunto de vagas que eram dadas pelo Estado Português e podiam entrar sem que fosse analisada a média, sem que a média contasse... e eu fiquei tão contente."

– Ainda ficas com os olhos a brilhar quando...?

"Sim porque tudo me acontece mesmo e eu fui logo, já em casa, para o portal da embaixada procurar o que era preciso."

– Tinhas lá informação?

"Sim, lá no site." (Almesinda, origem são-tomense, Medicina).

Raissa, Elisa, Vanda e Ana não tiveram qualquer apoio vocacional na escolha do curso superior, na candidatura ou mesmo nos apoios sociais. Raissa começa a fazer pesquisa de forma autónoma, na internet, pelos cursos que existiam e em que faculdades; admitindo que nunca sentiu ter uma vocação específica, acabou por gostar da descrição do curso de animação e intervenção social, existente na mesma instituição em que o irmão se licenciou em recursos

humanos. Sabe da bolsa de ação social através do irmão, que tal como Raissa beneficiou desse apoio durante a sua licenciatura.

Elisa foi parar à mesma universidade onde a sua mãe tirou o curso superior, apenas um ano antes. Escolheu Design por vocação, com o intuito de mais tarde tirar uma especialização, e foi para o subsistema privado porque tinha receio de não conseguir entrar com uma média de 12 valores numa universidade pública. A mãe informou-a acerca do sistema de Maiores de 23. Depois de regressar de Angola, mudou de curso para Direito, informada pela experiência profissional que teve. Continuou no privado, mas mudou para outra universidade devido às propinas serem mais acessíveis. Tem bolsa de ação social desde há um ano, tendo sabido da mesma através da mãe que também foi beneficiária durante a sua licenciatura.

Vanda decide que quer entrar em comunicação social, mas é ao preencher as seis opções de curso na candidatura ao ensino superior que começa a pensar noutras possibilidades, onde possa entrar com o exame de Português ou de História. Uma amiga que tinha feito estudos africanos fala-lhe do curso, interessou-lhe e colocou-o em quarta opção, depois de três cursos de comunicação social em várias universidades. É beneficiária da bolsa de ação social desde o início do curso superior.

O pai de Ana sempre a ‘empurrou’ para engenharia, apesar de ela admitir que não se tratava de pressão, mas de um interesse que acabou por passar para ela também. Para além disso, toda a gente que conhecia lhe dizia que a universidade para onde se candidatou era a melhor do país nessas áreas. Tece uma forte crítica à falta de orientação da escola nesta escolha: hoje sabe que existem outras instituições em Portugal com o mesmo nível de rigor e qualidade, mas menos competitivas e *destrutivas* para o bem-estar dos seus alunos. Não recebe bolsa de ação social, nem nunca se candidatou, devido aos rendimentos do agregado familiar.

“Sim. Para já no secundário acho que não houve informação suficiente. Quer dizer, sei agora que o T. vai a muitas escolas secundárias. À minha, não foi. Há muitas escolas que também vêm cá, fazem coisas com os alunos, mas a nós não. Não nos diziam absolutamente nada das universidades. Falaram da Universidade de C. porque a professora conhecia não sei quem, foi assim espontaneamente. Não nos foi facultada informação. Esta coisa da Futurália, na altura nem existia. Ou começou a existir nesse ano. Então não havia assim muita informação. Toda a gente dizia do T. [universidade onde está] ‘ah, o T. é muito bom!’. Só ouvia maravilhas. Nunca ouvi: aquilo é para acabar com a tua vida; não tens vida depois. Nunca ouvi nada disso até chegar ali.” (Ana, origem moçambicana e angolana, Engenharia Biológica).

Para algumas destas jovens, a entrada e permanência no ensino superior são condicionadas por fortes constrangimentos financeiros. Ana é a única que nunca trabalhou, nem beneficia de nenhuma forma de apoio social. Almesinda trabalha desde que chegou a Portugal, no 10.º ano, nas limpezas, com a mãe, e não tem direito à bolsa de ação social devido à nacionalidade e ao estatuto de residência. Raissa recebe bolsa de ação social desde o início da licenciatura, tal como Vanda, que começou a trabalhar nos últimos seis meses do curso para aliviar a mãe com as despesas pessoais. Elisa só teve direito a bolsa de ação social recentemente, e trabalhou nas limpezas desde o ensino secundário até ir para Angola.

Retrato sociológico 3 – Vanda

Vanda tem 20 anos, está no 3.º ano do curso de estudos africanos numa universidade pública de Lisboa. Teve acesso a uma bolsa de ação social durante todo o percurso no ensino superior e, desde que terminou o contrato de trabalho de 6 meses numa loja de vestuário, está à procura de um emprego em *part-time* para poder assegurar por si mesma algumas despesas pessoais (saídas com amigos; equipamento informático; livros; etc.) com as quais não quer sobrecarregar a mãe.

O curso foi a sua 3ª opção no momento de candidatura ao ensino superior, escolha realizada com pouca informação sobre o curso, mas influenciada por uma amiga que o havia frequentado. Na altura indicou, como 1.ª e 2.ª escolha, o curso de comunicação social em duas universidades diferentes. A sua média do ensino secundário não foi suficiente para garantir o acesso a esse curso, mas apesar disso, está satisfeita com o curso em que acabou por ficar. Considera que essa tem sido uma experiência importante e muito reveladora, não só do ponto de vista da aquisição de conhecimentos, mas sobretudo, do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e social enquanto afrodescendente, pois até ali o seu círculo de amizades, as suas referências juvenis e os seus interesses académicos não estavam fortemente ligados à cultura e comunidade africana.

“Foi mesmo um abre-olhos, pelo menos para mim. Eu sendo descendente de africanos eu nunca senti essa ligação com África. Então a entrada no curso fez com que eu me sentisse, como se eu me tivesse encontrado, entre aspas. Encontrei também pessoas com as quais eu já me posso identificar. Eu sempre tive amigos, mas eu nunca me identificava totalmente com eles. Havia sempre aquela diferença. Ok, se calhar, como eu sou africana, os meus pais são africanos. Há sempre aquela diferença. A educação também é diferente. Então as pessoas que eu conheci agora na faculdade, já estamos a um nível, muito, muito semelhante. (...) Foi totalmente um risco. Sim, até porque eu entrei no curso e nas duas primeiras duas semanas ainda pensei em fazer transferência. Mas depois não sei, alguma coisa me disse para continuar e eu continuei.”

O curso e os contextos associativos e juvenis em que se envolve através dele levaram-na a uma importante reflexão crítica sobre a sua identidade étnico-cultural e sobre a posição socialmente subordinada dos africanos e negros na sociedade portuguesa, sendo que hoje considera que no passado era uma pessoa “*muito alienada*”, pois se estava, por diferentes razões, protegida das formas mais elementares e violentas de discriminação racial, não deixava de ser alvo de formas subtis e paternalistas de racismo. “*Há um episódio, no 7.º ou 8.º ano, eu estava com uma amiga minha que também era negra e estávamos no autocarro e supostamente estávamos a tapar a porta e o senhor disse: ‘Pretas de m****, saiam da frente!’ Foi o único episódio que eu me lembro. As pessoas às vezes diziam-me: ‘Tu és uma preta diferente’ e eu ficava bué feliz: ‘Sou fixe!’ Nunca me apercebi que isso era um problema. Apercebi-me que isso era um problema quando eu cheguei à faculdade. (...) As pessoas [de origem africana] diziam: ‘Ah, eu entrei num supermercado e perseguiram-me’ e eu ‘Isso nunca me aconteceu’, porque eu nunca me apercebi disso. Mas agora eu noto. Eu entro numa loja e eles estão atrás de mim. Eu não vou roubar nada, eu vou comprar as coisas, porque é que estão atrás de mim?’”*

Para além disso, Vanda tece duras críticas à instituição escolar pela falta de representatividade de professores de origem africana entre os docentes e a invisibilidade da história de África e dos afrodescendentes nos currículos escolares, questões que considera basilares para que esses alunos possam identificar-se mais com a escola e para que os estudantes de origem portuguesa, brancos, não incorporem determinados preconceitos sobre os africanos. *“Eu não me revejo nas caravelas, não me revejo no D. Afonso Henriques, não me revejo nisso! (...) As pessoas antes deles [jovens afrodescendentes] fizeram alguma coisa, né? Sinto que isso é muito importante, e também é para os outros, saberem que os antepassados deles não foram só escravos. (...) “Pá, tem de haver mais professores negros! (...) As crianças precisam de representatividade, isso é mais importante. É preciso rever os livros de história, é preciso o diálogo, estas coisas precisam de ser faladas (...) O racismo não é um problema só meu. A Maria revê-se sempre na professora, mas a Vanda não se revê na professora. (...) Por exemplo, se houver uma professora negra, a Maria já pode ver os negros de outra forma.”*

Refere que não sentiu dificuldades significativas no curso, as únicas coisas onde sentiu mais necessidade de adaptação foi o regime de grande autonomia no estudo e aos trabalhos de grupo, aspetos pouco desenvolvidos no ensino secundário. Não deixa de fazer algumas críticas à organização do curso, designadamente que *“não há nenhuma cadeira que em falemos de Amílcar Cabral, não há cadeiras onde falemos de Agostinho Neto, Maya Angelou, Angela Davis, todo esse conhecimento nós tivemos que ir buscar de fora”*; e que, embora não seja *“só por ser estudos africanos que têm de ser professores africanos, mas há essa falta de representatividade”*. Essas fragilidades são, do seu ponto de vista, compensadas pelo seu envolvimento, desde o 1.º ano e juntamente com vários colegas e um ou outro professor, numa associação dedicada aos estudantes africanos e afrodescendentes e que opera dentro da sua universidade. O envolvimento nesse contexto influencia de forma significativa o tipo de temas que escolhe abordar nos trabalhos, as sociabilidades com colegas e professores, a relação com a estrutura organizacional da universidade e até o local de estágio que acabou por escolher.

Desde muito cedo que Vanda, para além da vida escolar, se envolveu em diferentes grupos e associações. Esteve envolvida num clube de rádio escolar e num grupo de basquetebol (2.º e 3.º ciclo); num grupo de atletismo (8.º ano); na associação de estudantes da sua escola secundária (11.º ano), mas frequentou também, entre os 7 e os 14 anos, a catequese aos sábados, fez parte do coro da igreja, onde cantava todos os domingos durante a missa e fez parte de um grupo de escuteiros (entre os 7 e os 14 anos). No romper da adolescência Vanda começará a colocar em causa muitas das regras da Igreja Católica pelo que se afastou progressivamente. Ainda assim, reconhece a importância que a passagem pelos escuteiros teve na sua educação, no plano da autodisciplina.

Em Portugal, a mãe de Vanda, guineense e com o curso médio de economia incompleto, trabalhou quase sempre em serviços de limpeza, tendo nos últimos anos mudado e começado a trabalhar como auxiliar num lar de 3.ª idade. Na Guiné Bissau, na geração dos avós de Vanda, a posição económica e social da família era, em termos relativos, bastante mais confortável, e de certa forma continua a ser. *“A minha família na Guiné ainda tem uma posição económica bastante favorável. O meu avô era contabilista e trabalhava num ministério de qualquer coisa relacionado com as contas. O meu avô viajava muito, para a União Soviética e coisas do género. A minha avó no princípio era secretária da polícia, mas depois (...) passou a ser costureira em casa. Quando o meu avô faleceu, quando a minha mãe tinha catorze anos, a minha avó levou a questão da costura a outro nível já. Fazia costura para fora, vendia e foi assim que a minha mãe cresceu. (...) Temos muitas terras lá. A cana, temos o negócio da cana. Depois também arrendar terrenos. Vender terrenos. Isso ainda, ainda está a dar dinheiro. Apesar de a minha mãe não estar a apanhar dinheiro.”*

A mãe de Vanda, cá, teve muitas vezes horários de trabalho atípicos. No lar tem que fazer, pontualmente, o turno da noite; na casa das patroas tinha, muitas vezes, que ficar até depois da hora do jantar, pois era esperado que, quando necessário, desse apoio na preparação do jantar e no cuidado das crianças. Nessas alturas, Vanda e a sua irmã, 6 anos mais nova, ficavam totalmente sozinhas, até porque o pai de Vanda faleceu quando esta era ainda bebé e o pai da irmã estava separado da mãe. Dada a dificuldade em acompanhar diretamente o percurso

escolar das filhas, a mãe de Vanda acionou de forma sistemática ao longo do tempo estratégias de controlo e apoio à distância. Em primeiro lugar, tinha uma relação de grande comunicação e companheirismo com a filha. Foi dessa forma, e não tanto pela força, que Vanda interiorizou um conjunto de regras de controlo que ela própria punha em prática durante as longas ausências da mãe. Por outro lado, a mãe estabeleceu e manteve relações de comunicação direta com vários dos professores de Vanda (não só os diretores de turma), que contactava com bastante frequência e por sua iniciativa. Um terceiro aspeto prende-se com a vigilância da vida quotidiana de Vanda, algo que fazia através de vários telefonemas ao longo do dia para o telemóvel de Vanda e também através do apoio das vizinhas.

“Falava muito comigo. Sempre me falava: ‘Vanda, vamos sentar e a mãe vai explicar-te isto. Não podes falar com tal pessoa. Não recebas dinheiro de tal pessoa. Não abras a porta. Não abras a porta’. Nós tínhamos um toque. Ainda hoje temos um toque. Ela toca três vezes para saber que é ela. Se não tocar três vezes, não é ela. (...) Ligava-me bastante, sempre constantemente a ligar. Às vezes até nas aulas ligava-me. Se eu não atendesse o telefone, ligava para a professora. Ela tinha uma relação muito próxima com os meus professores. Ela sempre foi muito aberta: ‘Estou a trabalhar, a minha filha vem para aqui e eu preciso que vocês tomem conta dela’. Então no meio da aula ligava para a minha professora e a minha professora no meio da aula: ‘Vanda atende o telemóvel, a tua mãe está a ligar’. (...) Eu tive o meu primeiro telemóvel aos meus seis, sete anos (...) Eu tinha duas vizinhas que constantemente iam lá bater: ‘Vanda estás bem?’ Ou então ligavam-me. Por vezes ia brincar com as crianças e elas tinham sempre o olho em mim. (...) A minha mãe sempre me disse: ‘O que eu sei tá comigo, se tu quiseses aprender, tu vais ter de aprender. Eu não estou cá e tu vais ter de aprender sozinha’. Então era isso, eu obrigava-me também. Em casa via televisão, comia, ia brincar, na última hora que eu sabia que a minha mãe ia chegar e ia supervisionar os trabalhos, eu ia logo. (...) Ainda tenta supervisionar, eu é que já não deixo.”

Entre o ensino básico e secundário, Vanda realizou um percurso escolar linear, sem reprovações, sem incidentes disciplinares ou absentismo marcado, com classificações globalmente positivas, embora oscilassem entre classificações de topo nas disciplinas que tinha mais interesse, português e história, classificação negativa a matemática (durante o 3.º ciclo) e classificações medianas nas restantes disciplinas. Diz que as possibilidades de emprego que um diploma escolar possa garantir é uma questão relevante, mas que não teve um peso substancial no seu investimento e escolhas escolares, pesou mais o desejo de desenvolvimento pessoal e da sua cultura geral. *“Não, eu nunca pensei muito nisso. Claro que eu quero ter um bom emprego, quero não ter que me preocupar com as contas no final do mês. Até hoje quando as pessoas me dizem: ‘Ah, estudos africanos não têm saídas profissionais’... Eu tenho de fazer o que eu quero. Eu não tenho culpa que a economia esteja má. Mas se for assim, eu não faço metade das coisas que eu faço na minha vida! (...) Querer ser mais culta. Querer ser mais eu. Eu querer aprender mais coisas, vou aprender mais coisas sobre mim. Querer ser mais humano e saber estar. Saber ser e saber estar.”*

No ensino secundário, a escolha do curso de Línguas e Humanidades foi realizada sem que Vanda e a turma tivessem usufruído de mecanismos de orientação vocacional da escola. Segundo nos diz, pesou sobretudo o desejo de evitar a matemática e o seu gosto por disciplinas como português e história. Ainda pensou em prosseguir para um curso profissional, até porque lhe haviam dito que no fim teria as condições para se candidatar ao ensino superior, mas acabou por optar pelas vias gerais.

Vanda descreve a escola do 2.º e 3.º ciclo como socialmente heterogénea e com um prestígio intermédio. Já a escola do ensino secundário em que entrou, mas para a qual não queria ir, era pouco prestigiada, o que na opinião de Vanda se devia mais ao preconceito quanto à forte presença de alunos afrodescendentes nesse estabelecimento, do que a uma pretensa falta de qualidade dos professores e do ensino. Contudo, Vanda tentou à entrada do ensino secundário ser colocada numa escola secundária pública muito prestigiada no concelho onde vive. *“Eu queria ir para uma escola secundária considerada a melhor escola secundária do concelho, também era classe média alta e acabei por ficar noutra escola de classe média baixa. (...) Eles disseram que não, era uma questão de morada. Sei que não fui o único caso. Sei que metade da minha turma era exatamente o mesmo caso que eu. Queriam ir para outra escola e acabaram por ficar ali.”*

3.4. Estratégias escolares de mobilidade internacional

Rita tem origem são-tomense. De família campesina com poucos recursos, foi acolhida num internato de uma missão religiosa. Chegou a Portugal, com 20 anos, e concluiu cá o ensino secundário. Atualmente estuda numa universidade pública lisboeta, mas apenas enquanto aluna externa. Percurso escolar com interrupção prolongada, devido aos poucos recursos da família, mas com posterior retorno à escola. Sem incidentes disciplinares.

Manuela nasceu na ilha do Fogo, em Cabo Verde, numa família de pequenos camponeses. Veio para Portugal, aos 18 anos, no âmbito de um programa de intercâmbio, para frequentar um curso profissional de nível secundário. Através de um protocolo da Embaixada de Cabo Verde, ingressou numa universidade pública, em Lisboa. Percurso escolar não linear, relacionado com dificuldades económicas e de integração. Sem incidentes disciplinares.

Natasha nasceu em Cabo Verde, numa zona rural, onde foi criada pelos avós maternos. Veio para Portugal com 18 anos, para casa da mãe, com o objetivo de frequentar o ensino superior. Para melhor se preparar para os exames nacionais, frequentou cá o 12.º ano. A deficiência motora de que é portadora dificultou, mas não impossibilitou, o ingresso no ensino superior. Percurso escolar tendencialmente linear e de grande investimento escolar.

De entre os percursos escolares de afrodescendentes analisados, aqueles que tratamos neste último perfil são os que mais se aproximam da noção de ‘estudante internacional’ do ensino superior, embora não o sejam propriamente. O processo migratório deve-se não só e/ou principalmente à aspiração de internacionalização do percurso escolar, mas é simultaneamente orientado por lógicas de reagrupamento familiar e pela busca de melhores condições de vida em Portugal. Não é claro, por exemplo, se pretendem voltar ao país de origem quando concluírem o curso, exceto talvez no caso de Natasha, cujos problemas familiares cá pesam no seu desejo de retornar a Cabo Verde.

No plano específico das estratégias escolares, trata-se de percursos em que, tendo os jovens concluído ou frequentado o ensino secundário nos seus países de origem, existia a aspiração de, posteriormente, ingressar no ensino superior em Portugal. Contudo, não o fizeram direta ou linearmente. Estes jovens frequentam em Portugal, numa primeira fase, novamente o ensino secundário. No plano analítico, sai sublinhado aquilo que se pode designar *estratégia escolar de mobilidade internacional*, fortemente influenciada por uma situação arriscada de escassez de recursos e integração institucional-legal, mas também por uma estratégia de socialização e integração antecipada, ‘resposta’ à noção clara da posição desfavorável de que partem para aceder ao ensino superior.

Manuela concluiu o ensino secundário em Cabo Verde, na área económico-social, vias gerais, sem sofrer reprovações e com resultados escolares positivos (média 14), embora se considere uma aluna “razoável”. Perante a impossibilidade de a família custear a sua vinda para o ensino superior português, veio para Portugal, aos 18 anos, através de um programa intermunicipal, para frequentar, em regime de internato, um curso na área da programação numa escola profissional na zona centro de Portugal, área que prosseguiu no ensino superior. Isso significou um retorno ao 10.º ano. Esse programa garantia financiamento de viagens, alojamento, alimentação e permitia que se fosse ambientando ao sistema educativo português.

“Eu terminei o 12.º em Cabo Verde e apareceu lá uma vaga para vir para o profissional, que foi o meu pai que viu, e com toda aquela pobreza decidi vir (...) só mesmo para sair de Cabo Verde, fazer uma vida melhor. Eu vim repetir o 12.º ano.” (Manuela, origem cabo-verdiana, Sistemas e Tecnologias de Informação).

Após ter concluído o 1.º ciclo em São Tomé e Príncipe, Rita viu-se obrigada a interromper os estudos pela grande distância a que ficava a escola preparatória do local onde vivia. Aos 15 anos, através de uma instituição religiosa, retoma os estudos com dedicação e bons resultados escolares. No internato da instituição frequentou entre o 5.º e o 9.º anos de escolaridade, num ambiente de grande investimento e exigente rotina de trabalho escolar. Ainda realizará o 10.º ano no seu país, em ciências e tecnologias, no horário noturno, até a sua irmã mais velha conseguir concluir a documentação para que viesse para Portugal.

“A minha preocupação nesses anos todos era passar a tudo. Então fui-me dedicando e tornando uma das melhores, não, tornei-me a melhor da escola. (...) Depois [da escola] tínhamos de estar às 15 horas na sala de estudo. Tínhamos explicações também. Estivemos muito tempo paradas e então tínhamos de ter apoio. Na sala de apoio estudávamos até às 17 horas, depois fazíamos um lanche, depois como estávamos na casa das irmãs tínhamos de fazer uma oração de terço e isso. Depois às 18 horas tínhamos de estar novamente na sala de estudo até às 19h30, mais ou menos, até à hora de jantar. Jantávamos e a televisão que nós víamos era só o telejornal, mais nada. No máximo às 21 horas tínhamos de estar na cama.” (Rita, origem são-tomense, Gestão de Sistemas de Informação).

Rita chega a Portugal aos 20 anos, por via da irmã mais velha que já cá vivia, com o intuito de ingressar numa escola secundária no Cacém, para frequentar, também repetidamente, o ensino secundário. O ingresso nessa escola acaba por não se efetivar (por ter chegado já numa fase muito adiantada do ano escolar) e, no ano seguinte, por sugestão de uma amiga, candidata-se e entra num curso de produção agrícola numa escola profissional na zona centro de Portugal. Frequentou

essa escola ao abrigo de um protocolo que lhe permitiu aceder a apoios ao nível de alojamento, alimentação e mais uma vez a experiência prévia de integração no ensino superior português.

Rita e Manuela, que ingressaram em cursos profissionalizantes, apontam que nessas vias há pouca preparação para os exames nacionais.

“Matemática, estive aqueles dois anos parada, e no profissional a Matemática é só os básicos não é como o secundário. Estudei mas não serviu para nada.” (Manuela, origem cabo-verdiana, Sistemas e Tecnologias de Informação).

“O que tínhamos era suficiente para podermos passar no curso. Não tínhamos aquela base para fazer depois o exame nacional. A matemática era tudo muito básica... mesmo eles [professores da escola profissional] dizem para procurar um explicador... eu fui fazer o exame só com aquilo que demos nas aulas... e não tinha mais tempo, nem recursos para poder pagar os exames [de novo]” (Rita, origem são-tomense, Gestão de Sistemas de Informação).

Também aqui, no caso de Rita, ficam evidentes os processos de reagrupamento familiar. Foi a irmã mais velha, que já vivia em Portugal, que tratou e custeou a sua vinda. Atualmente vive com ela, com o cunhado, a sobrinha de dois anos e outra irmã que entretanto chegou de S. Tomé e Príncipe.

Rita dá-nos conta de um processo de segregação étnico racial na escola profissional que frequentou, decorrente da pressão discriminatória das famílias, e da convivência dos órgãos da escola, para que fosse evitada a interação nas residências de estudantes entre estudantes africanos e portugueses.

“Naquela escola não misturavam portugueses com africanos. Uns diziam que os pais não gostavam que se misturasse os filhos com alunos africanos. Tinha o internato das portuguesas, dos brancos e nós tínhamos sempre aquela casa. Quando não havia mais espaço tínhamos que apertar. Aquela casa é que era nossa. Nós nunca misturávamos com outras alunas. (...) Um dia estávamos na conversa com um senhor que já trabalhava lá há muitos anos, então pusemos essa questão, porque é que os africanos não se misturam com os portugueses aqui. Então dissemos se era por sermos mais crescidos. Os brancos têm idade assim mais adolescentes e nós já temos dezoito, vinte. E então ele disse: não, não é isso, chegou a uma altura que houve uma reunião e os próprios pais disseram que não queriam os filhos se misturassem com os alunos africanos. E pronto...nós pensávamos que era devido à idade, mas não era.” (Rita, origem são-tomense, Gestão de Sistemas de Informação).

Apesar das adversidades económicas e motoras, Natacha era uma das alunas com melhores resultados na sua localidade de origem, algo que era estimulado pelos seus avós, que a cria-

ram. Recordar-se de sempre ter gostado de estudar e de sonhar com vir a ser professora. Nunca reprovou, teve apenas uma negativa no 11.º ano a geografia, disciplina pela qual se viria a interessar, após o contacto com uma nova professora que fê-la “apaixonar-se” pela disciplina. Hoje é a sua área de estudo no ensino superior.

Tal como nos dois casos anteriores a estratégia escolar de internacionalização cruza-se com lógicas de reagrupamento familiar. Apesar de não ter crescido com a mãe, que estava há muitos anos em Portugal, foi ela quem custeou a sua viagem e a acolheu. Nos primeiros anos de estadia, e até as relações familiares se degradarem, viveu com a mãe, padrasto e irmão.

Natacha chegou a Portugal, aos 18 anos, já com o ensino secundário concluído. Pensava em candidatar-se espontaneamente aos exames, mas uma funcionária da biblioteca junto do seu bairro, de quem se tornou próxima, informou-a da possibilidade de frequentar o 12º ano numa escola secundária próxima para, como nos diz, “conhecer as matérias de cá” e assim aumentar as possibilidades de acesso ao ensino superior.

“Em Cabo Verde, a Geografia no 11.º, só falávamos da parte da distribuição climática no planeta, no 12.º já se fala de Demografia. Eu cheguei cá no 11.º ano e só falavam na Geografia concreta em Portugal, a evolução da população, a sociedade, planos diretivos e municipais, não estudavam a parte do clima em geral, era um estudo baseado no país, na realidade portuguesa e eu não conhecia nada de Portugal. Como é que eu ia fazer o exame nacional se não sei nada?!” (Natacha, origem cabo-verdiana, Geografia).

A dupla mudança de sistema educativo (vinda para o sistema educativo português e para o ensino superior), juntamente com as dificuldades económicas, familiares e de saúde, implicaram uma descida relativa dos resultados e um atraso do percurso.

Definiu para si que, apesar de não conseguir fazer todas as unidades curriculares no tempo estipulado pela instituição, irá fazendo aquelas que lhe forem possíveis pesando o interesse que tem por elas, o esforço que implicam e as obrigações de aproveitamento que tem de garantir para manter os apoios sociais de que beneficia. É acompanhada por uma psicóloga, essencial no quadro de fragilidade da rede de suporte familiar e da condição física e psicológica de Natacha.

Outro aspeto que distingue estes percursos daquilo que é o ideal-tipo de “estudante internacional” é que estes jovens e os seus projetos de escolarização estão menos protegidos do ponto de vista institucional-legal e financeiro. À exceção de Manuela, que já depois de estar em Portugal há cinco anos, consegue uma vaga no ensino superior por via da embaixada do seu país, os restantes casos que analisamos não estão abrangidos por protocolos de cooperação e desenvolvimento ou outros programas institucionalizados de mobilidade internacional de estudantes do ensino superior. Natacha ingressou por via do regime geral de acesso e Rita frequenta a universidade como aluna externa, situação arriscada visto que, embora pague propinas, se não concluir os exames nacionais em falta, poderá não ver reconhecido e certificado o trajeto escolar que está a realizar no ensino superior.

“Terminei o curso no 12.º ano e não consegui fazer o exame nacional. Tentei, mas só que não consegui passar. Então tive de recorrer ao diretor do curso aqui e fiz um requerimento a explicar a minha situação. Então ele chamou-me para uma entrevista e vim e depois no dia seguinte ele disse que tinha conseguido uma vaga para estudar como externa. (...) Quer dizer que posso fazer as cadeiras normais como outros alunos, só que a minha matrícula vai ser válida depois de eu fazer o exame nacional. Eu vou fazer este ano de geografia e português que é obrigatório. Pronto, a minha situação não foi fácil, não foi fácil chegar aqui e manter. Porquê? Porque quando chegamos na faculdade há muitas dificuldades, principalmente nós africanos, que viemos do ensino profissional é diferente dos alunos que vieram do ensino regular. O sistema é diferente. É muito mais rigoroso no regular do que no profissional. Então, pronto, consegui entrar.” (Rita, origem são-tomense, Gestão de Sistemas de Informação)

Em nenhum destes três casos há um visto de residência permanente, o que lhes impossibilita o acesso às bolsas dos serviços de ação social das respetivas universidades. Assim observa-se a combinação, sempre instável, de uma multiplicidade de apoios e pequenas fontes de rendimento que garantem, no limite, a subsistência quotidiana, mas que ensombra o seu percurso escolar.

“Bolsa do Serviço de Ação Social, neste momento, não posso ter porque não tenho nacionalidade portuguesa e para além de se estrangeira, tinha que ter o cartão de residente permanente.” (Natacha, origem cabo-verdiana, Geografia).

Contam ou contaram, com o apoio sistemático de familiares já em Portugal, desde logo ao nível da habitação, alimentação, transportes e despesas escolares. Não sendo esse apoio suficiente, Manuela e Rita encontram-se a trabalhar ou à procura de emprego. Apesar de diplomadas do ensino secundário os trabalhos que têm encontrado remetem para os serviços de limpeza e cuidado a idosos. Procuram mobilizar ainda apoios institucionais como as bolsas *U CAN* do Programa Escolhas, apoios das suas embaixadas, serviços de apoio social das próprias faculdades, entre outros.

“Estou aqui até hoje, mas com muito esforço. (...) Vou começar a trabalhar no dia 1 de junho e vai ser como [empregada] interna. Porque é o único jeito que consegui. (...) Já lutei, já fui a várias entrevistas, já fiz de tudo, mas não consegui. O que eu consegui é ser ‘interna’, por isso também não posso só estudar. Porque para vir à faculdade tenho de pagar transportes, passe, tenho de pagar propinas, tenho que comer. Por isso não dá mesmo. Este ano estou a pensar dar um tempo.” (Rita, origem são-tomense, Gestão de Sistemas de Informação).

“Na bolsa [U CAN] que recebi, temos a mentora que nos ajuda (...) Eles agora é que vão atribuir uma instituição, para arranjarmos mentoras e mentores, é muito bom. Alguma coisa que tenhamos dúvidas, eu não sei falar inglês muito bem e já arranjaram uma explicadora. Não é mesmo explicadora, ela entende bem de inglês e ajuda-me. Tenho uma que ela trabalha, ela tem 27 anos, trabalha até às 7 horas, encontramos-nos às 7 e meia, às vezes no café ou coisa assim. A outra, que já tem cinquenta e tal anos, vou ao trabalho dela.” (Manuela, origem cabo-verdiana, Sistemas e Tecnologias de Informação).

“Só pensava em desistir, mas eu vim para cá com um sonho e com um objetivo, tive acompanhamento psicológico no Centro de Saúde da Universidade de Lisboa, e a psicóloga disse se eu queria ir viver para uma residência. Eu não estava à espera e foi uma mudança drástica, disse que ia experimentar e até agora está a correr bem. (...) Descobri que havia um programa na Universidade de Lisboa que é o Consciência Social, fui com uma amiga que até hoje tem sido o meu apoio, e descobri que davam apoios sociais, como o passe, as propinas. A minha Assistente Social é a chefe da residência universitária onde estou e fez muito por mim no 1.º ano. Ela descobriu um programa que me pagou as propinas e o desespero era tanto que ela fez um papel para a embaixada e a embaixada decidiu dar-me um subsídio de 200€ que ainda recebo, mas a Consciência Social naquele primeiro ano pagou-me o alojamento até julho e dão-me as senhas de alimentação e o passe. (...) ando sempre de um lado para o outro à procura de apoios e descobri que teria direito e fui à junta de freguesia e tenho o Banco Alimentar que me ajuda na alimentação. Vou gerindo o dinheiro aos poucos.” (Natacha, origem cabo-verdiana, Geografia).

São jovens que, apesar da adversidade, não só dos recursos económicos familiares, mas também territoriais, e no caso de Natacha dificuldades motoras, realizaram percursos escolares de forte investimento e alcance escolar. Em todos estes casos, estamos em presença de jovens provenientes de famílias com poucos recursos económicos e escolares, parte do pequeno campesinato e provenientes de zonas rurais periféricas de Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe. São, portanto, também trajetos de ‘contratendência’ ou ‘inesperados’, e no conjunto global de casos analisados nesta pesquisa, estes talvez sejam aqueles com menor linearidade e se encontrem em maior risco de insucesso e/ou abandono do ensino superior.

O caso de Rita é particularmente ilustrativo do perfil que temos vindo a discutir, pelo que apresentamos em seguida o retrato sociológico realizado a partir da sua entrevista, estando em anexo os restantes.

Retrato sociológico 4 – Rita.

Rita tem 25 anos, origem são-tomense e está atualmente no 1.º ano de uma licenciatura na área da gestão de informação, numa universidade pública de Lisboa. Acedeu ao ensino superior como aluna externa, por não ter obtido classificação positiva no exame nacional. Tendo feito o ensino secundário num curso de produção agrícola, numa escola profissional em regime de externato no distrito de Santarém, Rita expressa claramente quão difícil é para um aluno vindo de um curso profissional aceder ao ensino superior: *“O que tínhamos era suficiente para podermos passar no curso. Não tínhamos aquela base para fazer depois o exame nacional. A matemática era tudo muito básico... mesmo eles [professores da escola profissional] diziam para procurar um explicador... eu fui fazer o exame só com aquilo que demos nas aulas... e não tinha mais tempo, nem recursos para poder pagar os exames [de novo].”* De facto, apesar da idade tardia com que entrou no ensino superior, Rita nunca reprovou e acabou o ensino secundário com uma média de dezassete valores. A irregularidade e várias paragens escolares, deveram-se a dificuldades económicas.

Sendo aluna externa pode assistir às aulas e obter classificações às unidades curriculares, mas a acreditação da licenciatura só acontece quando Rita conseguir obter aprovação no exame nacional. Até lá, paga propinas como qualquer aluno interno. Tentou informar-se acerca dos apoios existentes, apenas para descobrir que o estatuto de aluna externa não só a impede de se candidatar à bolsa de ação social da DGES (também devido a ter nacionalidade são-tomense e estatuto de residência permanente), mas também que outras parcerias que a sua universidade tenha com outras entidades estão vedadas a alunos na sua situação. Rita tentou, ainda no último ano do ensino secundário, saber que opções existiam que lhe permitissem ingressar no ensino superior. Não se podia candidatar através da embaixada de São Tomé e Príncipe – onde conseguiria obter colocação no curso que quisesse devido ao sistema de vagas diretas –, por já ter passado do limite etário (23 anos). Ouviu falar do regime de acesso para maiores de 23 anos, mas equivocadamente percebeu que só existia nas universidades privadas, pelo que colocou imediatamente fora de questão essa hipótese. Decidiu, quando soube que não tinha obtido aprovação nos exames nacionais, expor a sua situação na faculdade, que escolheu devido ao seu interesse por gestão e porque o seu namorado frequentava lá uma licenciatura. Escreveu um requerimento ao diretor do curso que queria e ele chamou-a para uma entrevista, aconselhando-a a optar pelo regime de aluna externa. Conseguiu entrar devido à elevada média de conclusão do ensino secundário.

Atualmente, Rita está com dificuldades financeiras. Está desempregada e vive com a irmã mais velha (juntamente com o marido e a filha da irmã) desde junho, quando acabou o ensino secundário e veio para Lisboa. Já teve dois empregos desde o início do ano letivo: o primeiro como trabalhadora doméstica interna, entre setembro e outubro, onde a patroa se recusou a pagar-lhe depois de um mês de trabalho; o segundo através de uma empresa de trabalho temporário, de abril a maio, onde não lhe renovaram o contrato. Para além de sentir que está a sobrecarregar a irmã e a sua família, tem dois meses de propinas em atraso, e dificuldades em manter o pagamento do passe de comboio para poder ir às aulas. Uma das suas irmãs tem hoje dezanove anos, acabou o 12.º ano em São Tomé e gostava de vir estudar para Portugal, e Rita sente pressão para arranjar trabalho e meios de subsistência próprios para que a irmã possa vir. *“Estou aqui até hoje, mas com muito esforço. Até estou a pensar [parar os estudos] um ano, porque agora para conseguir conciliar trabalho com escola é muito difícil. (...) Falei com a senhora [futura empregadora] e para não perder o ano, vir fazer os exames, tenho de fazer porque já está no fim e não quero perder o ano todo. Já lutei, já fui a várias entrevistas, já fiz de tudo, mas não consegui. O que eu consegui mesmo é [trabalho doméstico] interno, por isso também não posso só estudar. (...) Por isso não dá mesmo. Este ano estou a pensar dar um tempo. Não sei, talvez para o outro [ano] não”.*

Rita nasce em São Tomé e Príncipe, um contexto rural e, segundo a sua descrição, de grande dispersão territorial e difíceis acessos. Na casa onde vivia com a mãe e os quatro irmãos, o sustento provinha das colheitas de um pequeno terreno, que tinham desde a nacionalização das plantações no período pós-independência. Ficava a cerca de meia hora de casa, onde cultivavam cacau e banana, parte do qual vendiam. Entrou para a escola pri-

mária, perto de sua casa, com sete anos de idade, e concluiu aos 10 anos sem nenhuma reprovação. No entanto, a mobilidade casa-escola foi, ao longo do seu percurso escolar, um grande fator de exclusão para Rita. A única escola preparatória da zona, para onde Rita tinha de ir se quisesse continuar a estudar, ficava muito longe de sua casa e não havia transportes, pelo que foi obrigada a interromper os estudos entre os dez e os catorze anos de idade. Nesse período de tempo, dedica-se totalmente a ajudar a mãe na roça, juntamente com a irmã mais velha. A mãe tenta que as duas filhas voltem à escola ficando, durante a semana de aulas, em casa de uma amiga que mora perto da escola preparatória, mas o seu horário de trabalho não lhe permite cuidar de Rita e da irmã, pelo que voltam para casa da mãe.

Foi a sua ligação à igreja católica da zona que fez com que Rita voltasse à escola aos quinze anos. *“Sorte é que íamos à catequese, somos católicos, íamos à catequese todos os domingos e cruzámos com uma irmã e ela perguntou ‘Vocês não estudam?’ ‘Não’ ‘Mas têm vontade de estudar?’ ‘Muito! Gostaria muito de estudar!’, já tinha quinze anos. E ela: ‘apresenta-me à vossa mãe. Eu queria falar com ela’”*. Rita vai viver com a irmã mais velha para o internato das freiras, onde as suas despesas escolares e de subsistência são pagas por um sistema de apadrinhamentos organizado pela instituição. Recomeça os estudos na escola da congregação, onde fica até ao 9.º ano. Teve bons resultados durante todo o percurso no 2.º e 3.º ciclo, e recorda o tempo que passou lá como tendo sido *“muito produtivo”*, apesar de estar afastada da mãe – que só podia ver uma vez por mês – e de ter custado habituar-se de novo ao ritmo do estudo. A rotina no internato era rígida, e o controlo sobre as alunas era forte, o que ajudou Rita a manter o foco: *“A minha preocupação nesses anos todos era passar a tudo. Então fui-me dedicando e tornando uma das melhores, não, tornei-me a melhor da escola. (...) Depois [da escola] tínhamos de estar às 15 horas na sala de estudo. Tínhamos explicações também. Estivemos muito tempo paradas e então tínhamos de ter apoio. Na sala de apoio estudávamos até às 17 horas, depois fazíamos um lanche, depois como estávamos na casa das irmãs tínhamos de fazer uma oração de terço e isso. Depois às 18 horas tínhamos de estar novamente na sala de estudo até às 19h30, mais ou menos, até à hora de jantar. Jantávamos e a televisão que nós víamos era só o telejornal, mais nada. No máximo às 21 horas tínhamos de estar na cama.”*. Quando acaba o 9º ano, já com vinte anos de idade, Rita tem de sair do internato, e vai morar para casa de uma tia, perto da escola secundária da zona, onde faz o 10.º ano no curso de ciências e tecnologias, em regime noturno. A irmã mais velha já está a viver em Portugal, mas só depois de Rita acabar o 10.º ano consegue enviar-lhe a documentação legal. A vaga numa escola secundária, que a irmã lhe tinha conseguido arranjar, fica sem efeito quando o visto de Rita apenas lhe permite chegar a Portugal em Janeiro. Durante esses seis meses em Portugal, Rita fala com uma amiga que está a estudar na escola profissional de S., onde os alunos não têm despesas de alojamento ou de alimentação. Rita decide ir para essa escola, onde entra com vinte e dois anos de idade e tem de repetir o 10.º ano por falta de equivalência.

Vai morar para o alojamento da escola, onde conhece mais colegas que também vieram de São Tomé e Príncipe, mas onde sofre a primeira experiência de racismo institucional: *“naquela escola não misturavam portugueses com africanos [no alojamento]. Um dia estávamos à conversa com um senhor que já trabalhava lá há muitos anos. E então ele disse: não, não é isso, chegou uma altura em que houve uma reunião e os próprios pais disseram que não queriam que os filhos se misturassem com os alunos africanos.”*. Ainda assim, nas aulas não havia separação, apesar de os alunos africanos terem tendência a escolher cursos ligados ao turismo e Rita ser, naquele ano, a única negra no curso de técnico de produção agrícola. Mas diz que, com exceção de alguns colegas abertamente racistas, nunca se sentiu discriminada por professores ou funcionários. Um dos fatores que pode ter ajudado à sua integração no sistema de ensino português foi o facto de, ao longo da sua escolaridade em São Tomé, a língua falada na sala de aula, e no internato com as freiras, fosse o português. Quanto à orientação escolar, Rita lembra-se de ter recebido informação relativa ao ensino superior, mas muito restrita à área do curso em que estava. A escola informava os seus alunos acerca das dificuldades de entrar no ensino universitário a partir do ensino profissional, mas não assumia a responsabilidade de os preparar.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Propusemo-nos responder a um conjunto de questões sobre os percursos escolares dos alunos afrodescendentes e a sua inclusão social no ensino superior: saber quantos chegavam ao ensino superior, através de que tipo de trajetórias, em que condições socioeconómicas e perceber o modo como estas afetam o seu ingresso no ensino superior. Nos casos de maior vulnerabilidade socioeconómica, quisemos analisar como são construídos e experienciados os trajetos escolares longos, de contra tendência. A pesquisa recorreu a uma abordagem multimétodo, no sentido de construir conhecimento em torno destas questões, e observar a partir de várias perspetivas os contextos, os trajetos e as experiências destes alunos.

Da análise das políticas públicas de enquadramento e de integração dos imigrantes na sociedade portuguesa, em particular no sistema educativo, podemos concluir que os governantes portugueses têm produzido legislação e desenvolvido ações significativas no sentido desta inclusão. A visão diacrónica das iniciativas legislativas ocorridas nas últimas 4 décadas focadas nesta integração, permitiu constatar que: (i) a integração escolar precedeu a integração social nas políticas públicas portuguesas; (ii) a associação entre pobreza e origem imigrante é constante na legislação produzida; e (iii) as medidas educativas dirigidas a descendentes de imigrantes estão muitas vezes associadas à imigração, situação que é mais específica dos seus pais.

Relativamente à primeira ideia, verifica-se que as políticas sociais dirigidas aos descendentes de imigrantes, que os reconhecem como presentes e em situação de vulnerabilidade na escola portuguesa pela primeira vez em 1988, são anteriores às que se dirigem aos próprios imigrantes. É a partir da escola, e no âmbito educativo, que se começam a definir políticas de integração em Portugal. Apesar da definição de leis de regulação da nacionalidade e da permanência de cidadãos estrangeiros em território nacional em 1981, apenas em 1990 a população imigrante é mencionada diretamente como público alvo de uma política social, no quadro do Programa Global de Luta Contra a Pobreza. A segunda ideia forte é a associação, logo desde o início da intervenção política, e no desenho de medidas, entre pobreza e origem imigrante: as iniciativas descrevem os jovens de origem étnica diferenciada como portadores de necessidades especiais, em condições agravadas de pobreza, residentes nos territórios periféricos mais

vulneráveis. Em terceiro, destaca-se a inclusão das medidas educativas dirigidas a descendentes de imigrantes no pacote de Medidas de Apoio a Imigrantes, associando as problemáticas de pais e filhos. Esta associação entre uns e outros, que pressupõe, como afirma Machado relativamente à designação de “segunda geração”, *“uma mera reedição, com os mesmos parâmetros, do ‘problema anterior’ dos imigrantes, uma espécie de reprodução social mecânica”* (1994: 120), naturaliza a exterioridade destes descendentes face ao seu país de acolhimento. Reenvia-os para a condição migratória, *outra*, dos seus pais, e não para a condição de cidadão de pleno direito do país que acolheu os seus pais e, frequentemente, foi o seu lugar de nascimento ou de início da escolaridade.

No que diz respeito especificamente à inclusão escolar dos jovens descendentes no ensino superior, há duas tendências de evolução a registar. Num sentido positivo, dá-se a atualização dos princípios da política de ação social no ensino superior, em 2009, pondo cobro à discriminação por via da nacionalidade, que passa a incluir os estudantes estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração (deixando, ainda assim, de fora, os estudantes com autorizações temporárias). Até 2009, apenas beneficiavam deste regime os estudantes do ensino superior portugueses, os nacionais de estados-membros da UE, apátridas, titulares do estatuto de refugiado político e estudantes provenientes de países com os quais Portugal tivesse estabelecido acordos específicos de cooperação. Do lado menos positivo, assinala-se o afastamento dos jovens anteriormente referidos dos mais recentes programas de apoio financeiro ao acesso ou reingresso no ensino superior – Retomar e “+Superior” – uma vez que ambos excluem o acesso dos nacionais de países terceiros, independentemente do seu estatuto de residência. Apesar dos esforços realizados, recolhemos indícios da perda de relevância destes jovens como objeto de políticas públicas na atualidade, e o seu submergir no grupo dos alunos em condição de desfavorecimento social.

No que se refere à presença e aos percursos dos descendentes de imigrantes (com destaque para os afrodescendentes) no sistema educativo português (Capítulo 3), e tendo por base a análise de múltiplas fontes estatísticas oficiais, destacam-se 2 ideias fundamentais: (i) numa análise diacrónica que compreendeu o período entre 1991 e 2011, ao contrário do movimento de expansão ocorrido entre 1991 e 2001, assistimos na última década a uma retração no aces-

so ao ensino superior por parte dos jovens afrodescendentes, enquanto nos alunos autóctones se assistiu a uma estagnação deste fluxo; (ii) este facto foi acompanhado da intensificação do encaminhamento destes jovens para as vias profissionalizantes do ensino básico e secundário, com especial expressão para os alunos com origem em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Os afrodescendentes realizam trajetos no ensino básico e secundário menos lineares, pautados por mais reprovações, desempenhos escolares menos positivos e são esmagadoramente encaminhados para vias profissionalizantes no ensino secundário. Sabemos, para além disso, que estes efeitos ultrapassam os domínios das condições socioeconómicas, já que mesmo controlando o efeito da classe social, as desigualdades entre autóctones e afrodescendentes mantêm-se. Regista-se ainda, entre os jovens afrodescendentes no ensino superior, uma maior necessidade de recorrer a fontes de rendimentos externas à família, tais como o trabalho e os apoios sociais, e para os que trabalham são mais marcantes as situações de desemprego e trabalho precário face aos alunos autóctones.

No Capítulo 4, procedemos à análise de 17 entrevistas biográficas a jovens de origem africana que, apesar das condições socioeconómicas adversas de partida, realizam trajetos de escolarização bem-sucedida e ingressam no ensino superior. De forma complementar, salientámos algumas informações obtidas a partir da auscultação de agentes relevantes no âmbito da integração escolar dos descendentes de imigrantes.

Da análise das principais características que emergem nos percursos dos protagonistas das trajetórias de contra tendência, sobressaem 4 padrões de acesso ao ensino superior. Estes padrões destacam as condições sócio familiares e as dinâmicas que contribuíram de forma mais intensa para a materialização de um percurso escolar prolongado. O que os distingue é, sobretudo, a centralidade e a intensidade com que determinados contextos e condições atuam no trajeto realizado, já que em todos os casos existe a confluência de mais do que uma condição ou processo favorável a uma escolaridade prolongada. De entre estes, e corroborando resultados de pesquisas anteriores realizadas junto de alunos de contextos sociais desfavorecidos (Lahire, 2004; Seabra, 2010; Roldão, 2015), destacaram-se (i) um contexto familiar organizado e regulado; (ii) as vantagens relativas do ponto de vista material e da trajetória social (ascen-

dente); (iii) a mobilização escolar das famílias; (iv) o contacto com outras crianças de meios sociais mais favorecidos (na escola/turmas ou outras situações) e (v) o apoio e orientação de adultos fora do círculo familiar (professores ou outros educadores).

Dando destaque à designação de cada uma das categorias, no primeiro padrão encontramos uma forte *Mobilização Escolar das Famílias*. No segundo padrão de acesso ao ensino superior, salientam-se sobretudo os *Recursos e Relações Extrafamiliares*. Ambos tipificam condições de partida de grande improbabilidade de acesso ao ensino superior, mas em que as estratégias familiares se focaram e concentraram na escolarização dos descendentes ou em que foi criada uma rede de apoios extra familiares (vizinhos, professores e instituições comunitárias), capaz de construir um capital social sustentável das aspirações de mobilidade social ascendente. Em terceiro lugar vamos encontrar os padrões em que se identificam as *Vantagens Relativas das Origens Sociais*, protagonizados por jovens que, apesar das adversidades que tiveram de enfrentar, dispunham, à partida, de capitais culturais e sociais um pouco mais favoráveis, na medida em que a escolaridade atingida pelos progenitores ou por familiares próximos era um pouco mais elevada que no caso dos restantes jovens e tinham um estatuto social mais privilegiado, em termos relativos, no país de origem, mesmo que as posições estruturais não sejam equivalentes às que têm na sociedade portuguesa. Por último, encontramos percursos que refletem *Estratégias Escolares de Mobilidade Internacional*, os que mais se aproximam da noção de 'estudante internacional' do ensino superior, embora não o sejam propriamente. Neste caso, o processo migratório deveu-se principalmente à aspiração de internacionalização do percurso escolar, mas foi também orientado por lógicas de reagrupamento familiar e pela busca de melhores condições de vida em Portugal.

Quer a inserção no ensino superior, quer o percurso escolar anterior, revelaram uma diversidade significativa de experiências, condições institucionais e reconhecimentos. Os percursos apresentam-se como tendencialmente, mas não exclusivamente, irregulares, nem sempre marcados pelo sucesso. As inserções ocorreram em instituições escolares e grupos turma mais facilitadores, ou mais obstacularizantes, de aspirações e dinâmicas avançadas de prosseguimento de estudos. E por vezes as duas num mesmo percurso individual. O número de reorientações, dentro e fora do ensino superior, revela alguma capacidade de arriscar e experimentar, mesmo

quando as condições sociais objetivas são vulneráveis e exigem um grande esforço individual. São reportadas situações de discriminação em todos os perfis, nem sempre compreendidas à época em que ocorreram.

Sobre a inserção no ensino superior, destacam-se a condição de carência económica que atinge parte significativa destes alunos. Mesmo quando beneficiando de bolsa, os jovens descrevem dificuldades e constrangimentos significativos, em consequência de parcos ou inexistentes apoios familiares, atrasos sistemáticos no pagamento das bolsas e das despesas inerentes às propinas, à deslocação e à frequência do ensino. Também por este motivo, as práticas de articulação entre trabalho e escola são intensas, e localizadas em setores desqualificados do mercado de trabalho, como os serviços de limpezas e de apoio a idosos.

Cada um dos jovens entrevistados teve a oportunidade de identificar aqueles que, na sua opinião, são os principais entraves à mobilização dos jovens para o sucesso escolar e para o ingresso no ensino superior. Consideraram que estes bloqueios se situam tanto a nível escolar como societal, sugerindo algumas mudanças ou melhorias em ambos os domínios. Nomeadamente, a promoção da capacitação dos jovens das minorias; o melhoramento da informação que chega aos jovens de contextos sociais mais desfavorecidos sobre o ensino superior; a alteração das condições de acesso às bolsas no ensino superior no sentido de uma calendarização mais adequada e menor restrição no seu acesso; e o potenciar da integração das populações com origem na imigração.

Problemas e recomendações

Para além das conclusões previamente assinaladas, a realização deste trabalho permitiu a identificação de um conjunto de 3 problemas centrais para os quais é possível, desde já, desenharmos e recomendar um conjunto de medidas possíveis.

A. Baixas taxas de transição dos alunos de nacionalidade PALOP e encaminhamento da quase totalidade destes alunos para vias de ensino profissionalizantes. A reprovação tem sido múltiplas vezes apontada pela literatura e pelas organizações internacionais como sendo uma prática dispendiosa e que, ao contrário de produzir melhoria nas aprendizagens, tende a

prejudicar o trajeto dos alunos, potenciando o insucesso futuro. Tendo em conta que um terço dos alunos de nacionalidade PALOP reprovam no ensino básico e apenas metade destes transitam nas vias gerais do ensino secundário, podemos concluir que estes alunos estão desde as primeiras fases do seu percurso escolar mais sujeitos ao insucesso. Acresce o facto de perto de 80% destes jovens ser encaminhado para o ensino profissional, o que constitui um obstáculo ao prosseguimento de estudos superiores, dada a diminuta orientação para a realização de exames nacionais, normalmente correspondentes aos conteúdos das vias gerais/científico-humanísticas, e falta de apoios específicos nesta modalidade de ensino, previamente identificados.

Recomendações:

1. *Investir na formação de professores no sentido de sensibilizar para os efeitos perversos da reprovação e contribuir para a alteração das suas representações relativas às capacidades, saberes e aspirações desta população.* Esta mudança só se poderá efetivar se for acompanhada de um conjunto de iniciativas no plano da política educativa, que estructurem institucionalmente essas alterações.

2. *Sensibilizar as direções de agrupamento/escolas do ensino básico e secundário, nomeadamente no ensino profissional, para, à semelhança do que acontece nas escolas cujos responsáveis entrevistámos, garantir apoio a todos os que pretendem prosseguir estudos a nível do ensino superior.* Concretamente, proporcionar aulas extra de apoio na preparação para os exames nacionais, explicitamente abertas aos alunos dos cursos profissionais, para colmatar os eventuais défices na formação científico-humanística e potenciar a probabilidade de acesso ao ensino superior. Esta transição viu-se dificultada com a obrigatoriedade, desde 2012, de estes alunos terem de realizar exames obrigatórios a disciplinas decorrentes da via humanístico científica.

3. *Avaliação regular do processo de expansão dos cursos profissionais no ensino público e privado e sua correlação com desigualdades étnico-nacionais, que se entrecruzam com as de classe e de género.* Promover o diagnóstico, mapeamento extensivo e qualitativo dos processos segregativos para apoio à decisão política neste domínio.

B. Os jovens filhos de imigrantes africanos que vivem nos territórios mais vulneráveis do ponto de vista social, revelaram na fase prévia ao ingresso no ensino superior desconhecer quase totalmente a realidade desse subsistema de ensino, suas condições de frequência, modalidades e apoios disponíveis. A aproximação a este universo pode fazer-se através das escolas de ensino básico e secundário, das estruturas e agentes comunitários e institucionais locais, mas também através da participação das próprias universidades. Trata-se de uma medida de algum modo esboçada nos dois primeiros Planos para a Integração de Imigrantes (medida 78 no PII 2007-2009; e 64 no PII relativo ao período 2010-2013), mas que não permanece no mais recente PEM.

Recomendações:

4. Divulgação alargada dos apoios à frequência do ensino superior nas escolas secundárias, nas autarquias e nas associações locais, criando ou fortalecendo *redes locais de educação* no sentido de coordenar esforços para apoio aos jovens afrodescendentes, tendo como preocupação central (i) informar sobre as condições de acesso e frequência de ensino superior, (ii) proporcionar o contacto direto com jovens que, sendo do mesmo perfil social, testemunhem o sucesso escolar (e eventualmente profissional); (iii) realizar experiências educativas gratificantes que favoreçam a autoestima dos estudantes no sentido de acreditarem nas suas próprias capacidades.

5. As universidades devem participar nos esforços de melhoramento do acesso e do sucesso dos filhos de imigrantes africanos. O ensino superior parece de algum modo estar fora do radar de intervenção das políticas de integração, e é necessário que estas estimulem não só o sucesso escolar na “escolaridade obrigatória”, mas também a realização de trajetórias de escolarização longas.

C. Inversão da tendência de expansão do acesso ao ensino superior para os afrodescendentes. Esta drástica quebra é reflexo de uma tendência geral de abrandamento e estagnação do acesso ao ensino superior, à qual os setores mais fragilizados da população estão mais sujeitos, e que sofrem os seus efeitos de forma mais imediata e intensa. Os afrodescendentes beneficiarão, portanto, de medidas que promovam ativa e afirmativamente a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

Recomendações:

6. *Incremento dos apoios sociais no ensino superior público destinado especificamente aos afrodescendentes e outras minorias étnico-nacionais, como medida específica e incorporada na política de ação social no ensino superior.*

7. *Reforço de apoios sociais como as Bolsas U CAN, uma vez que estas são nitidamente insuficientes face às necessidades de um país que consolidou a sua posição como um país de imigração, e que trabalha as questões da inclusão educativa destas populações desde os anos 1980. No mesmo sentido, sugere-se a inclusão dos filhos de imigrantes de países terceiros (quando não são portadores de nacionalidade portuguesa, independentemente do estatuto de residência) nos mais recentes programas de apoio financeiro ao acesso, reingresso ou sucesso no ensino superior (como o Programa Retomar, ou o Programa “+Superior”).*

8. *Antecipação do processo de candidatura a bolsas, e regularização do seu pagamento a partir do início do ano letivo, de modo a poder cobrir necessidades atempadamente. Tal implica a redução dos tempos de espera e a agilização dos processos de candidatura, de forma a permitir aos alunos e às suas famílias antecipar as despesas e planear o futuro. A descoincidência entre o calendário letivo e o calendário de atribuição e início dos apoios sociais não afeta apenas os descendentes de imigrantes, mas é particularmente penalizador para os mesmos. Tendo início sistematicamente quando já decorreram vários meses de aulas, os apoios sociais chegam muitas vezes tarde demais, quando os alunos já foram forçados a abandonar os estudos ou já contraíram dívidas perante as instituições de ensino superior.*

De um modo mais alargado, e tendo em conta a reflexão proporcionada pela realização desta pesquisa, consideramos importante implementar algumas **medidas que favorecerão e promoverão o acesso ao ensino superior**, por parte dos jovens que vivem em condições sociais mais desfavorecidas, tenham ou não origem na diáspora africana:

9. Como pudemos confirmar, através dos trajetos de vida dos estudantes entrevistados, é muito importante e profícuo o contacto com realidades profissionais e sociais mais alargadas, e a

importação de sistemas de referência heterogêneos. Mesmo dentro da escola, novas soluções poderão ser estudadas no sentido de contribuir para o reforço da ligação entre os agentes escolares e os alunos, para o aumento do capital social e para a construção de respostas e modalidades de acompanhamento mais apropriadas às necessidades individuais e às particularidades de cada descendente. Um exemplo poderia ser a criação de um sistema de tutoria individual, sustentado especificamente por professores com motivação, mas, sobretudo, preparados do ponto de vista da reflexão e do diálogo intercultural, assim como com contacto com as comunidades locais. Esses agentes poderiam trazer a circulação de capitais e recursos escolares mais possibilitadores do ponto de vista do desenvolvimento e da formação destas crianças e jovens. Outra forma de contribuir para este contacto interclassista é a formação de turmas heterogêneas no ensino básico e secundário, para poderem seguir os “bons exemplos” e verem ampliadas as suas redes de capital social.

10. No mesmo sentido, importa que as crianças e jovens estejam menos expostas a processos de segregação profundamente marginalizantes, que lhes limitam o sucesso escolar e o exercício da cidadania. A relegação de alguns grupos étnico nacionais a espaços escolares e residenciais segregativos constitui um entrave à *experienciação* de uma vivência comum, em contexto de crescente diversidade social e de pós-colonialidade.

BIBLIOGRAFIA

ABOIM, S. (2003), “Evolução das estruturas domésticas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 43 .

ABRANTES, P. (2008), *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL.

ABRANTES, P. (2010), “Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso”, em *Estado da Educação 2010: Percursos Escolares*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp.144-169.

ABRANTES, P. (2011), “A formação profissional em Portugal: seis casos de sucesso”, em *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 248-268.

ABRANTES, P. e SEBASTIÃO, J. (2010), “Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas”, em Dornelas, António, Luísa Oliveira, Luísa Veloso e Maria das Dores Guerreiro (orgs.), *Portugal Invisível*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 75-93.

ACIME (2005), *Acolher e Integrar. Três Anos ao Serviço dos Imigrantes*, Relatório de Actividades do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2002-2005), Lisboa, ACIME.

ALBUQUERQUE, R. (2008), *Associativismo, capital social e mobilidade. Contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes de países africanos lusófonos em Portugal*, Tese de Doutoramento em Sociologia – Especialidade Sociologia das Migrações, Lisboa, Universidade Aberta.

ALMEIDA, A. N. (Ed.), (2013), *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos*, Lisboa, Educa.

ALMEIDA, A. N. e VIEIRA, M. M. (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, J. F., COSTA, A. F. e MACHADO, F. L. (1988), “Famílias, Estudantes e Universidades – Painéis de Observação Sociográfica”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 4, pp. 11-44.

ALMEIDA, J. F., ÁVILA, P., CASANOVA, J. L., COSTA, A. F., MACHADO, F. L., MARTINS, S. C. e MAURITTI, R. (2003), *Diversidade na Universidade, Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.

ALMEIDA, L., MARINHO-ARAÚJO, C. M., AMARAL, A. e DIAS, D. (2012), “Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), pp. 899-920

ALVES, E. P. (2012), *A Imigração de Estudantes Internacionais para a União Europeia: o Caso Português*, Oeiras, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

ALVES, E. P. (2015), *Estudantes Internacionais no Ensino Superior Português: Motivações, Expectativas, Acolhimento e Desempenho*, Lisboa, Alto-Comissariado para as Migrações.

ALVES, N. e CANÁRIO, R. (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.

ANGEJA, M. O. (2000), *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*, Mem Martins, Associação dos Professores de Sintra.

ARAÚJO, M. e MAESO, S. R. (2010), “O Eurocentrismo nos Manuais Escolares de História Portugueses”, em *Estudos de Sociologia* (UNESP), 15 (28), pp. 239-270.

ARAÚJO, S. A. (2008), *Contributos para uma Educação para a Cidadania, Professores e Alunos em Contexto Intercultural*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

ÁVILA, P. (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta.

AXINN, W. G. e PEARCE, L. D. (2006), *Mixed Method Data Collection Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

AZEVEDO, J. (2000), *O Ensino Secundário na Europa. O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições ASA.

BAGANHA, M. I. e MARQUES, J. C. (2001), *Imigração e Política: o Caso Português*, Lisboa, FLAD.

BAGANHA, M. I. e GÓIS, P. (1998/1999), “Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, pp. 229-280.

BALL, S. J., REAY, D. e DAVID, M. (2002), 'Ethnic Choosing': minority ethnic students, social class and higher education choice', *Race Ethnicity and Education*, 5(4), pp. 333-357.

BALL, S. J., MAGUIRE, M. e MACRAE, S. (2000), *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economies in the Global City*, London, Routledge.

BALL, S. J., RBOWE, R. e GEWIRTZ, S. e (1995), "Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts", *The Sociological Review*, 43 (1), pp. 52-78.

BALSA, C., SIMÕES, J. A., NUNES, P., CARMO, R. e CAMPOS, R. (2001), *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri/CEOS – Investigações Sociológicas.

BAUMRIND, D. (1980), "New Directions in Socialization Research", *American Psychologist*, 35, 639-652.

BENAVENTE, A., COSTA, F. A., MACHADO, F. L. e NEVES, M. C. (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.

BENNETT, P. R. e LUTZ, A. (2009), "How African American is the net black advantage? Differences in college attendance among immigrant blacks, native blacks and whites", *Sociology of Education*, 82 (1), pp. 70-100.

BOHONNEK, A., CAMILLIERI, A. F., GRIGA, D., MÜHLECK, K., MIKLAVIC, K. e ORR, D. (2010), *Evolving Diversity: An overview of equitable access to HE in Europe*. EQUINET Consortium, em <http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Evolving_Diversity.pdf>.

BOHONNEK, A., CAMILLIERI, A. F., GRIGA, D., MÜHLECK, K., MIKLAVIC, K. e ORR, D. (2013), *Evolving Diversity 2: Participation of Students with an Immigrant Background in European Higher Education*, EQUINET Consortium, em <<http://www.equinet.info/wp-content/uploads/2013/05/Evolving-Diversity-2-Migration.pdf>>.

BRANNEN, J. ([1992], 2003), "Combining Qualitative and Quantitative Approaches: an overview", em *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Inglaterra, Ashgate Publishing Limited, pp. 3-37.

BROECKE, S. e NICHOLLS., T. (2007), *Ethnicity and degree attainment*, DfES Research Report RW92, London, DfES, em <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW92.pdf>>.

BUCHMANN, C. e DALTON, B. (2002), “Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context”, *Sociology of Education*, 75 (2), pp. 99-122.

BUCHMANN, C. e PARK, H. (2009), “Stratification and the formation of expectations in highly-differentiated educational systems”, *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (4), pp. 245-267.

CARDOSO, C. M., (1996), *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora.

CARVALHO, H., ÁVILA, P. NICO, M. e PACHECO, P. (2012), “Literacia e desigualdades sociais em Portugal: Uma análise a partir dos dados do PISA (2000-2009) “, *VII Congresso Português de Sociologia Sociedade, Crise e Reconfigurações*, Secção Sociologia da Educação APS 2012, Porto, Portugal.

CARVALHO, M. J. L. (2005), “Jovens, espaços e trajetórias e delinquências”, *Sociologia Problemas e Práticas*, 49, pp. 71-93.

CASA-NOVA, M. J. (2005), “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”, *Revista Ensaio*, 13(47), 181-216.

CASTELO, C. (1997), “Casa dos Estudantes do Império (1944-1965): uma síntese histórica”, in *Mensagem*, n.º especial do cinquentenário da fundação da Casa dos Estudantes do Império (1944-1994), Lisboa, Associação Casa dos Estudantes do Império, pp. 23-9.

CEC – Commission of the European Communities (2006), *Efficiency and equity in European education and training systems*, Bruxelas, CEC, em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:c11095>>.

CLARK, R. (1983), *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*, Chicago, University of Chicago Press.

CNE (2011), *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

CORTESÃO, L. e PACHECO, N. (1991), “O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa”, *Inovação*, 1, pp. 33-44.

CORTESÃO, L. e STOER, S. (1996), “A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”, *Inovação*, 9, pp. 35-51.

COSTA, A. B. e FARIA, M. L. (org.) (2012), *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal*, Coimbra: Almedina.

COSTA, A. F. e LOPES, J. T. (coord.) et al. (2008), *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Lisboa, CIES-IUL e IS-FLUP (relatório final). Disponível em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf

COSTA, A. F., LOPES, J. T. e CAETANO, A. (org.) (2014), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais/CIES-IUL.

COSTA, A. F., MAURITTI, R., CRUZ, S., MACHADO, F. L. e ALMEIDA, J. F. (2000), “Classes sociais na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-45.

COSTA, P. M. (2004), *Políticas de Imigração e as novas Dinâmicas da Cidadania em Portugal*, Lisboa, Piaget.

CRUL, M. (2013), “Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (9), pp. 1383-1401.

CRUL, M. e VERMEULEN, H. (2003), “The second generation in Europe. Introduction to the special issue”, *International Migration Review*, 37 (4), pp. 965-986.

CRUL, M. e SCHNEIDER, J. (2009), *The Second Generation in Europe: Education and the Transition to the Labour Market*, Londres, OSI.

CRUL, M. e SCHNEIDER, J. (2010), “Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities”, *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), pp. 1249-1268.

CRUL, M. e SCHNEIDER, J. (2012), “Conclusions and implications: the integration context matters”, em Maurice Crul, Jens Schneider e Frans Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amesterdão, Amsterdam University Press, pp.375-403.

CRUL, M. e HEERING, L. (eds.) (2008), *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam. The TIES Study in the Netherlands*, Amesterdão, Amsterdam University Press.

CRUZEIRO, M. E. e ANTUNES, M. (1978) “Ensino Secundário: duas populações, duas escolas”, *Análise Social*, 14 (55), pp. 443-502

DENZIN, N. K. (1989), *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

DGEEC/MEC (2015), “Inscritos, por nível de formação, em Portugal (2000/01 a 2013/14)”, Indicadores Gerais da Educação – Ensino Superior.

DUBET, F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil.

DUBET, F. e MARTUCCELLI, M. (1996), *À l'école: Sociologie de la experience scolaire*, Paris, Seuil.

DUBET, F. e DURU-BELLAT, M. (2000), *L'Hypocrisie Scolaire: Pour un Collège enfin Démocratique*, Paris, Seuil.

DUMAY, X. e DUPRIEZ, V. (2008), “Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian Data”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 56 (4), 440-477.

DURU-BELLAT, M. (2002), *Les Inégalités Sociales á l'École? Genèse et Mites*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT, M. (2003), “Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école”, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (4), pp. 571-594.

ERLICH, V. (2004), “The «New» Students: The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Higher Education”, *European Journal of Education*, 39 (4), pp. 485-495.

EUMC (2006), *The Annual Report on the Situation Regarding Racism and Xenophobia in the Member States of the EU*, Vienna, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.

EUROPEAN COMMISSION (2011), *Progress towards the Common European Objectives in Education and Training (2010/2011) - Indicators and Benchmarks*, Directorate-General for Education and Culture.

EUSROSTUDENT (2005), *Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hannover, HIS.London.

EUROSTUDENT (2011), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe; Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011*, em <http://www.eurostudent.eu/download_Öles/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf>.

ÉVORA, G. (2013), *Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: o caso dos alunos que ingressam no ensino superior*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, FCSH-UNL.

FARIA, A. (2009), *Linha Estreita da Liberdade. A Casa dos Estudantes do Império*, Lisboa, Edições Colibri.

FELICIANO, C. e RUMBAUT, R. (2005), “Gendered paths: educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants”, *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp.1087-1118.

FERNANDEZ-KELLY, P. e PORTES, A. (Eds.) (2008), “Exceptional outcomes: Achievement in education and employment among children of immigrants”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1).

FERRÃO, J. e HONÓRIO, F. (orgs.) (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.

FERREIRA, L. E. (2008), “O direito ao sucesso: jovens cabo-verdianos no contexto educativo português”, em Pedro Góis (org.), *Comunidade(s) Cabo-Verdiana(s): as Múltiplas Faces da Imigração Cabo-Verdiana*, Lisboa, ACIDI, pp. 137-154.

FERREIRA, V. S. (2003), “Transições entre a escola e o trabalho”, em Jorge Vala (org.), Vítor Sérgio Ferreira, Marcus Eugêneo Lima e Diniz Lopes (2003), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*, Oeiras, Celta/IPJ, pp.101-142.

FISCHER, M. J. (2007), "Settling into campus life: differences by race/ethnicity in college involvement and outcomes", *Journal of Higher Education*, 78 (2), pp. 125-161.

FONSECA, L. e MALHEIROS, J. (2005), *Social integration e mobility: education, housing and health*, IMISCOE Cluster B5 State of Art Report, Lisboa, Universidade de Lisboa, em <<http://www.ceg.ul.pt/migrare/publ/Cluster%20B5.pdf>>.

FORDHAM, S. e OGBU, J. U. (1986), "Black students' school success: coping with the burden of 'acting White'", *The Urban Review*, 18, 176-206.

FROST, M. B. (2007), "Texas students' college expectations: does high school racial composition matter?", *Sociology of Education*, 80, pp. 43-65.

FULIGNI, A. J. (1997), "The academic achievement of adolescents from immigrant families: the roles of family background, attitudes and behaviour", *Child Development*, 68 (2), pp.351-363.

GÁNDARA, P. (1995), *Over the ivy walls: The educational mobility of low-income Chicanos*, Albany, State University of New York Press.

GIBSON, M. A. (1988), *Accommodation without Assimilation - Sikh Immigrants in an American High School*, Ithaca e London, Cornell University Press.

GIBSON, M. A. (1995), "Additive acculturation as a strategy for school improvement", em Rúben G. Rumbaut e Wayne A. Cornelius (eds), *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*, San Diego, University of California, pp. 77-105.

GIBSON, M. A. e OGBU, J. (Eds.) (1991), *Minority Status and Schooling: a Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland.

GIBSON, M. A., GÁNDARA, P. e KOYAMA, J. P. (Eds.) (2004), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, Nova Iorque e Londres, Teachers College Press.

GOLDSMITH, P. A. (2004), "Schools' racial mix, students' optimism, and the black-white and latino-white achievement gaps", *Sociology of Education*, 77 (2), pp.121-147.

GOMES, R. (1996), "Percurso da Educação Colonial no Estado Nova (1950-1964)", in Nóvoa, António, Marc Depaepe, Erwin V. Johanningmeier e Diana Souto Arango, *Para uma História da Educação Colonial*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e EDUCA, Porto e Lisboa, pp.153-163.

GRÁCIO, S. (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, EDUCA.

GRANFIELD, R. (1991), "Making it by faking it: Working-Class Students in an Elite Academic Environment", *Journal of Contemporary Ethnography*, 20 (3), pp.331-351.

GRIFFIN, K., DEL PILAR, W., MCINTOSH, K. e GRIFFIN, A. (2012), "'Oh, of course I'm going to go to college': understanding how habitus shapes the college choice process of black immigrant students", *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(2), pp. 96-111.

GRIGA, D. e MÜHLECK, K. (2010), "Access to HE and Socioeconomic Background", em Camilleri, A. F. e Mühleck K. (eds.), *Evolving Diversity. An Overview of Equitable Access to HE in Europe*, Brussels, Equinet Konsortium, pp. 45-61.

HAO, L. e PONG, S-L. (2008), "The Role of School in the Upward Mobility of Disadvantaged Immigrants' Children", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp. 62-89.

HEALY, C. (2011), *Cidadania Portuguesa: A Nova Lei da Nacionalidade de 2006*, Lisboa, ACIDI.

HOLDAWAY, J., CRUL, M. e ROBERTS, C. (2009), "Cross-national comparison and outcomes for education of the second generation, *Teachers College Records*, 111 (3), pp. 1381-1403.

HORTAS, M. J. (2014), *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*, Lisboa, ACIDI.

INE (2014), *Tipologia sócioeconómica das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto 2011*, Lisboa, INE.

ITURRA, R. (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa, Escher Publicações.

JACKSON, M. (2012), "Bold choices. How ethnic inequalities in educational attainment are suppressed", *Oxford Review of Education*, 38 (2), pp. 189-208.

JENSEN, P. e RASMUSSEN, A. (2011), "The effect of Immigrant Concentration in Schools on native and Immigrant Children's Reading and Maths Skills", *Economics of Education Review*, 30 (6), pp. 1503-1515.

JUSTINO, D., PASCUEIRO, L., FRANCO, L., SANTOS, R., ALMEIDA, S. e BATISTA, S. (2014), *Atlas da Educação: Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso: Portugal, 1991/2011*, Lisboa, EPIS, em <<http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlasda-educacao.pdf>>

JUSTINO, D., MARQUES, M., RALHA, T., PALÁCIO, S., e SEABRA, H. (1998), "Children of immigrants: a situation in flux between tension and integration", em *Metropolis International Workshop Proceedings*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, pp.273-304.

KAO, G., e THOMPSON, J. (2003), "Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment", *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.

KAO, G., e TIENDA, M. (1995), "Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-21.

KAO, G., e TIENDA, M (1998), "Educational aspirations among minority youth", *American Journal of Education*, 106, pp. 349-384.

KASINITZ, P., MOLLENKOPF, J. H., WATERS, M. C. e HOLDAWAY, J. (2008), *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*, Cambridge, Massachusetts e Londres, Russell Sage Foundation and Harvard University Press.

KELLERHALLS, J. e MONTANDON, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des prés-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux e Niestlé.

KIM, Y. M. (2011), *Minorities in higher education. Twenty-fourth status report*, Washington, American Council on Education.

KOUČKÝ, J., BARTUSČEK, A. e KOVAROVIC, J. (2010), *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*, Prague, em: <<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Whogetsadegree.pdf>>.

KRISTEN, C. e GRANATO, N. (2007), "The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality", *Ethnicities*, 7 (3), pp. 343-366.

LAACHER, S. (1990), “L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées”, *Politix*, 3 (12), pp. 25-37.

LAACHER, S. (2005), *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.

LAHIRE, B. ([1995], 2004), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo, Ática.

LAHIRE, B. (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.

LAUDER, H. D., KOUNALIB, H. D., ROBINSONC, T. e GOLDSTEIND, H. (2010), “Pupil composition and accountability: An analysis in English primary schools”, *International Journal of Educational Research*, 49, 49-68.

LAURENS, J-P. (1992), *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

LEE, E. e KRAMER, R. (2013), “Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges”, *Sociology of Education*, 86 (18), pp.18-35.

LEITE, C. M. (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

London Communiqué of 18 May 2007 (2007), *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, Communiqué by the ministers responsible for Higher Education, Londres, em <[http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/ London%20Communique%20-%2018-05-2007.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/London%20Communique%20-%2018-05-2007.pdf)>.

MACHADO, F. L. (1994), “Luso-africanos em Portugal - nas margens da etnicidade”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp. 111-134.

MACHADO, F. L. (2009), “Quarenta anos de imigração africana: um balanço”, *Ler História: Emigração e Imigração* (número especial), 53, pp. 135-165.

MACHADO, F. L. e MATIAS, A. R. (2006), “Descendentes de Imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de Identificação Sociológica”, *CIES e-Working Paper* (13/2006).

MACHADO, F. L., MATIAS, A. R. e LEAL, S. F. (2005), “Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos”, *Análise Social* (176), pp. 695-714.

MACHADO, F. L., COSTA, A. F., MAURITTI, R., MARTINS, S. C., CASANOVA, J. L. e ALMEIDA, J. F. (2003), “Classes Sociais e Estudantes Universitários: Origens, Oportunidades e Orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45 – 80.

MAESO, S. R. e ARAÚJO, M. (2013), “A quadratura do círculo: (anti)racismo, imigração e a(s) política(s) da integração em Portugal nos anos 2000”, *Oficina do CES*, nº 407, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

MALHEIROS, J. M. (1998), “Minorias étnicas e segregação nas cidades - uma aproximação ao caso de Lisboa, no contexto da Europa mediterrânica”, *Finisterra*, 33 (66), pp. 91-118.

MARIN, G. (2012), ‘We’ve got something more to prove here’: racial-ethnic and social class identities and the challenges facing Latina/o college students, Masters Thesis, University of Connecticut, em <http://digitalcommons.uconn.edu/gs_theses/308>.

MARQUES, M. MARTINS, J. L. BASTOS, G. P. e BARREIROS, I. (2005), *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola perante a Diversidade*, Lisboa, ACIME.

MARQUES, M., ROSA, M. J. V. e MARTINS, J. L. (2007), “School and diversity in a weak state: the Portuguese case”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), pp.1145-1168.

MARTINS, S. C., MAURITTI, R., NUNES, N., COSTA, A. F., e ROMÃO, A. (2015), “A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspectiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu”, Actas da I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação, 9-10 Julho 2015.

MARTINS, S. C. (2005), “Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais”, *Sociología, Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.

MARTINS, S. C. (2012), *Escola e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais/CIES-IUL.

MARTINS, S. C., MAURITTI, R. e COSTA, A. F. (2007), *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas*, Lisboa, DGES-MCTES.

MARTINS, S. C., MAURITTI, R. e COSTA, A. F. (2005), *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*, Lisboa, Direção-Geral do Ensino Superior/MCTES.

MASSEY, D. (2006), "Social background and academic performance differentials: white and minority students at selective colleges", *American Law and Economic Review*, 8, pp. 390-409.

MATEJU, P., SOUKUP, P., BASL, J. e SMITH, L. M. (2007), "Educational aspirations in comparative perspective: the role of individual, contextual and structural factors", *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review*, 43 (6), pp. 1121-1148.

MATEUS, S. (2002), "Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.

MATEUS, S. (2014), *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL.

MATIAS, A. R. M. (2013), *Self-Reported Bilingual Outcomes and Language Acculturation among Descendants of Turkish Immigrants in France, Germany and the Netherlands*, Tese de Doutoramento em Sociologia, ISCTE-IUL.

MILAGRE, C. e TRIGO-SANTOS, F. (2001), "A escola multicultural: o olhar de professoras do 1.º ciclo", *Revista de Educação*, 10 (1), pp. 21-30.

MPG (2011), *Migrant Integration Policy Index III*, Migration Policy Group, Brussels.

OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed - a Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2008), *Jobs for Immigrants volume 2: Labour Market Integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2010a), *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance, OECD Reviews of Migrant Education*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2010b), *PISA 2009 at a Glance*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2010c), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2010d), *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2011), *Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School*, OECD Publishing.

OECD (2012a), *Education at a Glance 2012. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2012b), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2012c), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, OECD Publishing.

OECD/European Union (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015 - Settling In*, Paris, OECD Publishing.

OGBU, J. (2003), *Black American Students in an Affluent Suburb: a Study of Academic Disengagement*, Mahwah, Nova Jersey e Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

OLIVEIRA, C. R. e GOMES, N. (2014), *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal*, Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações, Lisboa: ACM.

OLIVEIRA, I. T., RAMOS, M., FERREIRA, A. C. e GASPAR, S. (2015), “Estudantes estrangeiros em Portugal: dinâmicas recentes (2005/6 a 2012/13)”, *Revista de Estudos Demográficos*, 54, pp. 39-56.

OTES/DGEEC (2013), *Estudantes à Saída do Secundário – 2011/12*, Lisboa, Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

PACHECO, N. e CORTESÃO, L. (1993), “O conceito de educação intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa”, *Inovação*, 4, 2-3, pp. 33-34.

PAES, I. S. (1993), “Crianças de imigrantes. Que oportunidades?” Comunicação apresentada em *Estruturas Sociais e Desenvolvimento. Atas do 2.º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos e Associação Portuguesa de Sociologia.

PEDREIRA, I. (2013), *Estudantes da CPLP no ensino superior em Portugal: tendências de evolução e perfis sociais*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, ISCTE, em <[www:http://hdl.handle.net/10071/6399](http://hdl.handle.net/10071/6399)>.

PERLMANN, J. (2005), *Italians Then, Mexicans Now: Immigrant Origins and Second-Generation Progress, 1890-2000*, New York, Russell Sage.

PORTES, A. (1999), *Migrações Internacionais – Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta.

PORTES, A. e MACLEOD, D. (1999), “Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25, pp.373-96.

PORTES, A. e ZHOU, M. A. e (1993), “The new second generation: segmented assimilation and its variants”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp. 74-96.

PORTES, A. e FERNÁNDEZ-KELLY, P. (2008), “No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp. 12-36.

PORTES, A. e RUMBAUT, R. G. (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA, University of California Press and Russell Sage Foundation.

PORTES, A., FERNÁNDEZ-KELLY, P. e HALLER, W. (2005), “Segmented assimilation on the ground: the new second generation in early adulthood”, *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp.1000-1040.

PRATAS, M. H. (2010), “Interculturality and intercultural education in Portugal: recente developments”, *Intercultural Education*, 21 (4), pp. 317-327.

QUARESMA, M. L., ABRANTES, P. e LOPES, J. T. (2012), “Mundos à Parte? Os Sentidos da Escola em Meios Sociais Contrastantes”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 25-43.

QUEIROZ, J. M. (1991), «Les familles et l'école», em François Singly (Org.), *La famille - L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 201-210.

REASY, D., CROZIER, G. e CLAYTON, J. (2009), “Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities”, *Sociology*, 43 (6), pp. 1103-1121.

REAY, D., DAVID, M. e BALL, S. (2001), "Making a difference? Institutional habituses and higher education choice", *Sociological Research Online*, 5 (4), <<http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>> (8 de julho de 2011).

RODRIGUES, M. L. (2010), *A Escola Pública pode fazer a Diferença*, Coimbra, Edições Almedina.

RODRIGUES, M. L. (org.) (2014), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I - A construção do sistema democrático de ensino*, Lisboa, Almedina.

ROLDÃO, C. (2011), "Um Retrato dos Trajetos de Contratendência de Sentido Ascendente no Ensino Secundário", *II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, Porto (27/01/2011-28/01/2011).

ROLDÃO, C. (2012), "O Olhar Bourdiano sobre os Trajetos Escolares de Contratendência", *Actas do VII Congresso Português de Sociologia*, APS.

ROLDÃO, C. (2015), *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado": Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL.

RUMBAUT, R. G. e PORTES, A. (ed.) (2001), *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley, University of California Press and Russell Sage Foundation.

SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. e ARNAL, E. (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Vol. 2, OECD, Paris.

SANTOS, I. (2004), *Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana*, Lisboa, Educa.

SCHNEIDER, B. e STEVENSON, D. (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, New Haven e Londres, Yale University Press.

SCHNELL, P. E. K. e CRULL, M. (2013), "Success against the Odds. Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands", *Education Inquiry*, 4(1), pp.125-147.

SCHNELL, P. E. K. e CRULL, M. (2013), "Success against the Odds Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands", *Education Inquiry*, 4 (1), pp. 125-147.

SEABRA, T. (1999), *Educação nas famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

SEABRA, T. (2010), *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

SEABRA T. e MATEUS, S. (2007), “Imigração e escolaridade” in Maria das Dores, Anália Cardoso Torres e Luís Capucha (Orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, vol. III)*, Lisboa, Celta Editora, pp. 207-246.

SEABRA, T. (coord.), VIEIRA, M. M., ÁVILA, P., CASTRO, L., BAPTISTA, I. e MATEUS, S. (2014), *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*, Relatório Final, em <http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=474&fileName=relat_rio-finalcompleto26nov2014.pdf>.

SEABRA, T., MATEUS, S., RODRIGUES, E. e NICO, M. (2011), *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*, Lisboa, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.

SEBASTIÃO, J. (1998), “Os dilemas da escolaridade”, em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 311-327.

SEBASTIÃO, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

SILVA, C. G. (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.

SILVA, V. A. e TEIXEIRA, A. (2008) “Contestando profecias: trajetória de jovens universitários de origem popular”, *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 6, pp. 85-96.

SIMON, P. (2003), “France and the unknown second generation: preliminary results on social mobility”, *International Migration Review*, 37 (4), pp. 1091-1119.

SINGH, G. (2011), *A synthesis of research evidence. Black and minority ethnic (BME) students' participation in higher education: improving retention and success*, em: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/ethnicity/BME_synthesis_FINAL.pdf>.

SIRIUS (2014), *A Clear Agenda for Migrant Education in Europe*, em <<http://www.sirius-migrationeducation.org/a-clear-agenda-for-migrant-education-in-europe/>>.

SOUTA, L. (1997), *Multiculturalidade e Educação*, Porto, Profedições.

STETTINGER, V. (2004), "Analyse sociologique des supports. Le cas des individus vivant dans la précarité" em Vincent Caradec e Danilo Martuccelli (eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu: Perspectives et débats*, França, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 43-55.

STEVENSON, J. (2012), *Black and minority ethnic student degree retention and attainment*, York, Higher Education Academy.

STOER, S. e ARAÚJO, H. (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia Europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

STOER, S. e CORTESÃO, L. (1999), *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento.

STOREN, L. A. (2011), "Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway", *Irish Educational Studies*, 30 (2), pp.159-177.

SUÁREZ-OROZCO, C. e SUÁREZ-OROZCO, M. (2001), *Children of Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, C. e SUÁREZ-OROZCO, M. (2009), "Globalization, immigration, and schooling", em James A. Banks (org.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Nova Iorque e Londres, Taylor & Francis Group, pp.62-76.

SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M. e TORODOVA, I. (2008), *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*, Cambridge, Harvard University Press.

TAVARES, D., TAVARES, O., JUSTINO, E. e AMARAL, A. (2008), "Student's preferences and needs in Portuguese higher education", *European Journal of Education*, 43(1), pp. 107-122.

TEIXEIRA, E. (2010), "Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos", *Sociologia*, Vol. XX, pp. 375-393.

TERRAIL, J-P. (1990), “L’Issue Scolaire: de Quelques Histoires de Transfuges”, em Jean-Pierre Terrail, *Destins Ouvriers – La Fin d’une Classe*, Paris, PUF, pp. 223-258.

TINTO, V. (1993), *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

TINTO, V. (1998), “Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously”, *Review of Higher Education*, 21 (2), pp. 167-177.

TORRES, K. (2009), “Culture shock: black students account for their distinctiveness at an elite college”, *Ethnic and Racial Studies*, 32(5), pp. 883-905.

TORRES, S. (2012), “Indicadores suplementares do desemprego: três indicadores novos disponibilizados pelo INE”, *Estatísticas do Emprego*, 2º trimestre de 2012, Instituto Nacional de Estatística.

VALA, J. (org.), FERREIRA, V. S., LIMA, M. E. e LOPES, D. (2003), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*, Oeiras, Celta/IPJ.

VALLET, L-A. (1996), «L’assimilation scolaire des enfants issus de l’immigration et son interprétation: un examen sur données françaises», *Revue Française de Pédagogie*, 117, pp. 7-27.

VAN DER WERFHORST, H. (2002), “A detailed examination of the role of education in intergenerational social-class mobility”, *Social Science Information*, 41 (3), pp. 407-438.

VAN DER SILK, F., DRIESSEN, G. e DE BOT, K. (2006), “Ethnic and Socioeconomic Class Composition and language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools”, *European Sociological Review*, 22 (3), 293-308.

VAN ZANTEN, A. (2001), *L’école de la périphérie*, Paris, PUF.

VIANA, M. J. B. (2000), “Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.), *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, pp. 45-60.

VIANA, M. J. B. (2005), “As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”, *Educação e Sociedade*, 26 (90), pp. 107-125.

VIEIRA, M. M. (2005), “O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer”, *Análise Social*, vol. XI (176), pp. 519-545.

VIEIRA, M. M. (2007), “Recém-Chegados à Universidade: entre Constrangimentos Sociais e Projetos Individuais”, em Maria Manuel Vieira (orgs.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp.137-162.

WALL, K. (org.) (2005), *Famílias em Portugal*, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais.

WALPOLE, M. (2008), “Emerging from the pipeline: African American students, socioeconomic status, and college experiences and outcomes”, *Research in Higher Education*, 49 (3), pp. 237-255.

WALTHER, A., STAUBER, B., BIGGART, A., BOIS-REYMOND, M., FURLONG, A., BLASCO, A. L., MORCH, S. e PAIS, J. M. (ed.) (2002), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?*, Opladen, Leste+Budrich.

WELLS, R. (2010), “Children of immigrants and educational expectations: the roles of school composition”, *Teachers College Record*, 112 (6), p.1679-1704.

ZEROULOU, Z. (1985), “Mobilisation familiale et réussite scolaire”, *Revue Européenne de Migrations Internationales*, 1 (2), pp. 107-117.

ZEROULOU, Z. (1988), “La réussite scolaire des enfants d’immigrés: l’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue Française de Sociologie*, 29(3), p. 447-40.

ZHOU, M. (1997), “Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants”, *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 63-95.

ZHOU, M., L., J., VALLEJO, J. A., TAFOYA-ESTRADA, R. e XIONG, Y. S. (2008), “Success Attained, Deterred, and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles’s New Second Generation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp. 37-61.

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÃO DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA AOS JOVENS

1. Contextos, trajetos e sentidos escolares

1.1. Contextos escolares

Escolas/universidades: dimensão; infraestruturas; mecanismos de orientação (participação, resultados, motivações) e atividades/projetos extraescolares significativos para o entrevistado; perfil escolar e social dos alunos; clima de escola; estatuto social percebido dos estabelecimentos de ensino; relação com os professores e funcionários; mudanças de escola, razões e apreciações dessa mudança; etc. / Turmas (básico, secundário e superior): perfil escolar e social dos colegas; prestígio das turmas e dos professores da turma na escola; mudanças de turma/curso, razões e apreciações dessa mudança; etc.

1.2. Trajetos escolares

Frequência de pré-escolar; ocorrência e razões de retenções e outras formas de sanção escolar; ocorrência e razões de distinções escolares (prémios, quadro de honra e outras formas de reconhecimento excecional); perfil das classificações obtidas; perfil das práticas e estratégias de estudo; anos escolares e disciplinas de maior e menor sucesso escolar e respetivas razões; **escolhas de curso no ensino secundário e superior (opções elencadas na candidatura, motivações, resultados)**; apoios escolares (explicações; estudo acompanhado; bolsas e subsídios escolares); **apoios no acesso ao ensino superior** (interlocutores, serviços, processo, dificuldades sentidas) sinalização de professores particularmente motivadores; etc. Aspirações relativamente ao trajecto no ensino superior (grau aspirado, áreas de especialização, formações futuras).

1.3. Sentidos escolares

Apreciação quanto à importância da escolarização no seu projeto de vida e de pessoa mais lato; apreciação quanto à forma como a instituição escolar se relaciona com os jovens das classes populares e de ascendência africana; aspirações e expectativas escolares; momento e motivos do surgimento do projeto de **ingresso no ensino secundário ou superior**; sentimentos de “naturalidade”, “estranheza” ou “conflito” da experiência escolar (nomeadamente no ensino superior); experiência de entrada no ensino superior (descrição dos primeiros contactos, primeiras semanas, evolução, dificuldades e sucessos; balanço da experiência); razões e apreciações das escolhas escolares; opinião pessoal sobre as causas do seu trajeto escolar de contratendência; etc.

2. Origens sociais e contextos doméstico familiares

2.1. Trajetória migratória, social e escolar intergeracional (Próprio, Avós, Pais e Irmãos)

Naturalidade, nacionalidade. Experiência em sistemas de ensino no estrangeiro. Motivações para a trajetória migratória (se existente). Locais de origem e de residência ao longo do trajeto escolar (perfil social); Profissões e situações na profissão dos pais ao longo do trajeto escolar do entrevistado; apreciação quanto à posição social da família face ao “perfil médio” do país, da zona de residência e dos avós; condições de trabalho e vínculos laborais dos pais; experiências de desemprego dos pais ao longo do trajeto escolar do entrevistado; nível de escolaridade e tipo de trajeto escolar dos pais, dos avós e irmãos; trajetos e experiências escolares dos familiares (pais e irmãos); etc.

2.2. Contextos e transformações doméstico-familiares

Tipo de família ao longo do trajeto escolar (n.º de irmãos e posição do entrevistado na fratria; transformações e ruturas familiares ao longo do trajeto escolar e de vida do entrevistado); Condições de habitabilidade das

residências ao longo do trajeto escolar do entrevistado; mobilidade residencial e apreciação quanto a essas mudanças; existência de espaço próprio para estudar e de livros em casa; práticas de leitura e escrita dos familiares (“eruditas” e “ordinárias”); etc.

3. Estilos, estratégias e projetos educativos das famílias

3.1. Estratégias e projetos escolares das famílias

Participação nas reuniões escolares ao longo do trajeto escolar; envolvimento na associação de pais; acompanhamento da caderneta do aluno; acompanhamento no trajeto casa-escola; apoio nos trabalhos escolares; intervenção ativa na escolha do estabelecimento de ensino e curso; investimento em aditivos escolares (explicações; livros e jogos didáticos; cursos de línguas; etc.); expectativas e aspirações dos pais quanto ao trajeto escolar dos entrevistados ao longo do seu percurso; etc.

3.2. Estilos educativos das famílias

Formas de controlo das rotinas quotidianas (despertar; dormir; refeições; idas e vindas da escola; etc.), dos comportamentos e das sociabilidades e lazeres; práticas de motivação, comunicação e suporte emocional e afetivo dos pais face aos projetos dos filhos; etc. Continuidades e mudanças após a entrada no superior.

4. Contextos de sociabilidade e socialização extra familiares e escolares

4.1. Envolvimento em contextos institucionais de aprendizagem não formal

Participação religiosa, associativa, política e recreativa do jovem e das famílias; apreciação quanto ao impacto desse envolvimento no trajeto e projeto escolares; tipo de atividades desenvolvidas nesses contextos.

4.2. Envolvimento em grupos de pares

Proveniência dos amigos (local de residência; escola; turma; outros contextos); perfil social dos amigos; relação dos amigos com a escola e com a aprendizagem escolar; culturas juvenis. Continuidades e mudanças na rede de sociabilidades após a entrada no ensino superior.

4.3. Relação com o mercado de trabalho

Existência/inexistência de experiências laborais. Descrição das experiências laborais: modalidades de entrada, duração, motivações, apreciações e sentidos. Continuidades e mudanças nas representações sobre o mercado de trabalho após a entrada no superior. Aspirações e expectativas profissionais.

5. Práticas transnacionais

Experiências de mobilidade internacional. Projetos de mobilidade. Contactos com o país de origem do próprio ou dos pais (relações familiares, redes de sociabilidade, intensidade, modalidades e importância atribuída ao contacto). Participação em celebrações, encontros, dinâmicas associativas neste domínio. Conhecimento do país de origem dos pais/próprio. Representações e apreciações. Mobilidades aspiradas no futuro.

6. Recomendações

Reflexões, ideias e recomendações sobre modalidades de apoio ao sucesso escolar e ao acesso ao ensino superior dos jovens de origem africana. Obstáculos e recursos identificados. Instituições e iniciativas de relevo.

GRELHA CRONOLÓGICA

Anos de idade									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Ficha de entrevistado

Nome _____

Idade _____

Data da entrevista _____

Local da entrevista _____

Nacionalidade		Pt	
		Afr	
Naturalidade		Pt	
		Afr	
Origens		CV	
		A	
		G	
		STP	
		M	
Sexo		F	
		M	
Vias ESEC		Via geral	
		Via profissional.	
Reg. Acess. ESUP		RGeral	
		M23	
Inserção no ESUP	Natureza Institut.	Pub	
		Priv	
	Vias	Univ.	
		Poli	
	Horário	Diur	
		Notur	
	Cursos	CSH	
		CN	
		A&H	

ANEXO 2. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES INSTITUCIONAIS

A nova configuração do ensino secundário

O aumento da escolaridade obrigatória traz novos públicos e novos desafios ao ensino secundário? Quais?

Que medidas existem, ou são postas em prática, dirigidas aos alunos em maiores dificuldades nos seus percursos escolares: alunos do sexo masculino, alunas e alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, da imigração e de minorias étnicas (Conselho Nacional de Educação, Recomendação n.º 2/2013)?

Que condições institucionais e individuais devem estar reunidas para que um aluno tenha sucesso no ensino secundário?

Presença e acolhimento no ensino secundário dos descendentes de imigrantes

Tem evoluído a presença de descendentes de imigrantes no ensino secundário (nomeadamente com origem nos PALOP)? É mais significativo em algumas modalidades de ensino?

Como têm as escolas de ensino secundário acolhido estes públicos? No caso desta escola, que iniciativas e quais os resultados.

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos descendentes de imigrantes no acesso ao ensino secundário e superior? Especificidades dos alunos de origem africana: existem? Recursos e dificuldades. Quais as principais necessidades percecionadas?

Existem barreiras específicas ao sucesso no ensino secundário, num contexto nacional em que a taxa de abandono no secundário é das mais elevadas da Europa? Os descendentes de imigrantes enfrentam barreiras específicas? Diferenciam-se de algum modo de outros estudantes em situação de vulnerabilidade social? Há dados que apontam para uma recente melhoria da performance escolar dos alunos estrangeiros do ensino secundário (Oliveira e Gomes, 2014). Ela é sentida na prática?

Que estratégias, práticas e recursos são utilizados na articulação com as famílias, nomeadamente as famílias imigrantes? Existem programas europeus e internacionais na escola? Qual a participação dos alunos descendentes nesses programas? [Uma avaliação recente refere que, “embora de forma limitada, o programa [Leonardo Da Vinci] tem captado o interesse de estudantes e formandos cujas mães e/ou pais são naturais dos Países Africanos que falam português e também dos filhos de uma imigração integrada na sociedade portuguesa” (CES, 2013)].

Gestão da diversidade e interculturalidade nas escolas de ensino secundário

Iniciativas e práticas

O que pode ser desenvolvido

Diferenciação

Quais os caminhos mais comuns percorridos pelos descendentes de imigrantes no ensino secundário? E que aspirações têm relativamente ao ensino superior?

Há importantes diferenciações entre áreas curriculares, fileiras, escolas e tipo de ensino relativamente ao tipo de públicos? Há escolas e cursos mais “aptos” a receber alunos com menos recursos socioeconómicos? Ou escolas e cursos mais eficazes em manter estes alunos afastados? Comentar.

A diferenciação institucional e até a diferenciação curricular, com separação de turmas e modelos de ensino e aprendizagem não serão meios potenciadores das desigualdades sociais de partida? Pode falar-se numa relação entre diversificação da oferta e reprodução das desigualdades? Como superá-la?

Verifica-se uma tendência para a diminuição do leque de ofertas, nomeadamente cursos profissionais e CEF? Com que consequências?

Quais as equivalências reais entre percursos de educação e formação? Regimes de permeabilidade entre as diferentes ofertas escolares: como têm evoluído? Há muitos alunos a usarem este regime? E no que diz respeito aos descendentes de imigrantes?

As vias não académicas têm a capacidade de preparar os alunos para o ensino superior? Existe de facto uma “estratégia estranguladora” no sistema de avaliação dos alunos do ensino profissional que pretendam aceder ao ensino superior, já que estes alunos são obrigados a realizar os mesmos exames nacionais que os do ensino secundário geral, em disciplinas para as quais não foram preparados (CNE, Conselho Nacional de Educação Parecer n.º 4/2013)?

Os novos cursos vocacionais no ensino secundário, de inspiração no modelo dual alemão, abrem ou fecham condições para o prosseguimento de estudos?

Transição e orientação

Como se processa a orientação escolar e vocacional dos jovens? Quais as principais fontes de informação? E relativamente aos jovens descendentes? Há alguma necessidade especial identificada nestes alunos? Se sim, como são endereçadas?

Os alunos são encorajados ou desencorajados a prosseguir para o ensino superior? Há diferenças nas modalidades de encorajamento relativamente aos alunos de origem imigrante?

Percursos escolares fora do ensino geral enfrentam obstáculos acrescidos no acesso ao ensino superior? Esses obstáculos aumentaram ou diminuíram?

Que estratégias, práticas e recursos são utilizados no apoio à transição para o ensino superior? Quando começa esse apoio e como se desenvolve? Quais são as principais necessidades dos alunos descendentes de imigrantes? Como são endereçadas?

Quais as forças e fraquezas das políticas existentes de apoio à transição para o ensino secundário (serviços de orientação escolar e profissional, tutoria, projetos específicos,...)? Quais os seus principais impactos? Como poderiam ser melhoradas?

As famílias são envolvidas neste processo de transição para o ensino superior? De que forma? As famílias imigrantes são envolvidas? Apresentam necessidades específicas?

Que estratégias, práticas e recursos são utilizados no apoio à ligação com o mercado de trabalho?

Recomendações

Reflexões, ideias e recomendações sobre modalidades de apoio ao sucesso escolar e ao acesso ao ensino superior dos jovens de origem africana.

ANEXO 3. CRONOLOGIA DE LEGISLAÇÃO, AÇÕES E INICIATIVAS

Quadro A. Cronologia de legislação, ações e iniciativas nacionais que beneficiam, direta ou indiretamente, os descendentes de imigrantes, no domínio estatutário e educativo (menções diretas aos descendentes sublinhadas a cinza)

Ano	Referência	Descrição e incidência
1976	Constituição da República Portuguesa	Consagra, como princípio geral, no artigo 13.º, que “1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”.
1981	Lei da Nacionalidade Portuguesa (Lei n.º 37/81, de 3/10)	O artigo 1.º define que são portugueses de origem os indivíduos nascidos em território português, filhos de estrangeiros que aqui residam habitualmente há, pelo menos, seis anos e não estejam ao serviço do respetivo Estado, se declararem que querem ser portugueses. Predomínio do critério do “jus sanguinis” (nacionalidade definida em função de laços de sangue).
1981	Lei de Estrangeiros (Lei n.12-H/81 de 27 de Julho, complementada pelo Decreto-Lei n.º 264-B/81, de 3 de setembro)	Estabelece o Regime de entrada, permanência e saída de estrangeiros do território nacional.
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; e pela lei 49/2005 de 31/08)	Determina o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, com a duração de 9 anos e organizado em 3 ciclos. O artigo 3, alínea d), refere que o sistema deve organizar-se de modo a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. O artigo 63.º, n.º 3, refere que cabe ao Governo definir o modelo de equivalência entre os estudos, graus e diplomas do sistema educativo português e os de outros países e criar condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal, filhos de emigrantes, a sua integração no sistema educativo. Relativamente ao ensino superior, refere no artigo 12º (Acesso), ponto 4, que “O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias”.
1987	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) - Conselho de Ministros de 10/12/1987	Reforça os meios educativos para o combate ao abandono escolar precoce em zonas específicas de insucesso muito elevado.
1988	Escolas de Intervenção prioritária e Quadro distrital de vinculação de professores e educadores (Decreto-Lei n.º 35/88 de 4/02)	Abrange “escolas de intervenção prioritária” (designadas em despacho posterior). O n.º 6 do artigo 4º refere que “consideram-se escolas de intervenção prioritária as que por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas”.
1989	Apoio pedagógico complementar a filhos de migrantes oriundos da UE (Despacho n.º 123/ME/89, de 25/07)	Determina que aos estudantes, filhos de trabalhadores migrantes oriundos de países da Comunidade Económica Europeia e que se encontrem sujeitos ao regime de escolaridade obrigatória, seja reconhecido, em Portugal, o direito a um ensino de acolhimento gratuito e apoio na língua de origem [aplicação da diretiva comunitária 77/486/CEE de 27-7-77 sobre a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes].

	Criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21/01)	Criação das escolas profissionais privadas de nível secundário, seguindo objetivos de modernização da educação portuguesa, de desenvolvimento económico e social, e imperativos do contexto europeu.
	Reorganização do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29/08)	Valoriza “o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”. Em resposta ao “desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia”, reorganiza o secundário em Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento dos Estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados Para a Vida Ativa (CSPOVA).
1990	Regime de Gratuidade (Decreto-Lei n.º 35/90 de 25/01)	Estabelece o regime de gratuidade da escola pública obrigatória (até ao 9.º ano). Reforço das modalidades de ação social escolar. Prevê uma modalidade de empréstimo para alunos do ensino secundário.
1991	PEDI - Projeto “A Escola na Dimensão Intercultural”	Iniciativa da DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (Ministério da Educação), com o objetivo de criar condições que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da riqueza de um contexto escolar multicultural. Dirigia-se a alunos de origem cabo-verdiana e cigana alunos do 1.º ano de escolaridade, e envolveu 35 escolas do 1.º ciclo entre 1991 e 1993.
	Programa Global de Luta Contra a Pobreza (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/90, n.º 66, Série I de 1990-03-20)	Define os Comissariados Regionais do Norte e do Sul da Luta Contra a Pobreza, que levarão a cabo um programa de promoção de iniciativas especiais e articuladas (entre várias entidades) de combate à pobreza. O Programa financiou projetos dirigidos às comunidades imigrantes. Pretendeu incentivar projetos a partir de três princípios essenciais: uma visão multidimensional da pobreza, o estabelecimento de parcerias; e a participação das populações envolvidas.
	Lançamento do ensino recorrente e extraescolar (Decreto - Lei n.º 74/91, de 9/02)	Apresenta o ensino recorrente “como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente o sistema regular de ensino”, destinadas prioritariamente a indivíduos que tivessem ultrapassado a idade normal no ensino regular (15 anos, no caso do ensino básico).
	Criação do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural - SCOPREM (Despacho Normativo n.º 63/91, de 31/03)	Iniciativa do Ministério da Educação para, exclusivamente no âmbito do sistema educativo, incentivar a intervenção educativa junto de populações pertencentes a grupos étnicos minoritários e a famílias migrantes. Competia-lhe “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”. Tinha ainda como incumbência “a promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e de estudantes e as autarquias locais”.
1992	Programa Educação para Todos (PEPT) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91)	Define medidas de mobilização para o cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos. Refere como objetivo, no ponto 3, alínea f), “Promover a adopção de medidas de intervenção orientadas para o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais, designadamente os pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e a grupos portadores de deficiências profundas.”
	Serviços de Psicologia e Orientação (Decreto - Lei n.º 190/91 de 17/05)	Lança-se o serviço com as funções de apoio psicopedagógico a alunos e a professores; o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; a orientação escolar e profissional.
	Alteração no sistema de propinas no ensino superior (Lei n.º.20/92, de 14/08)	Estabelece normas relativas ao sistema de propinas pela inscrição anual nos cursos das instituições de ensino superior público. Define o regime de isenção ou de redução de propinas de acordo com o rendimento familiar anual. Refere que “Os montantes provenientes do

		pagamento de propinas constituem receita própria das instituições, a afectar, prioritariamente, à prossecução de uma política de acção social e às acções que visem promover o sucesso educativo".
	Legalização extraordinária de imigrantes de países terceiros (Decreto-Lei n.º 212/92, de 12/10)	Institui o primeiro processo de legalização extraordinária de imigrantes em situação irregular, justificada pela "prevenção da marginalidade e com a preocupação eminentemente social da integração na sociedade portuguesa dos imigrantes".
1993	Crítérios para a seleção das escolas de intervenção prioritária (Despacho Conjunto n.º 3 - I/SEEBS/ SERE/93, de 13 /07)	Enuncia como critérios para a seleção das escolas de intervenção prioritária: (1) Implantação da escola em área socialmente carenciada; (2) Existência de um número significativo de crianças com necessidades educativas especiais (...) (3) Necessidade de integrar um número significativo de alunos de outras etnias; (4) Existência de situações de graves carências económicas.
	Medidas de apoio aos imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93)	Aprova medidas de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas nos setores da educação, emprego-formação e ação social. Inclui, no Ponto 3, a proposta de "Desenvolver, no domínio da educação, o projecto de educação intercultural, por forma a: a) Melhorar a qualidade da acção educativa nas escolas que integram o projecto; b) Promover uma educação intercultural; c) Favorecer a integração na escola e na comunidade dos jovens provenientes de grupos étnicos minoritários, tendo em vista a promoção de efectiva igualdade de oportunidades; d) Favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre a escola e a comunidade. Refere ainda a necessidade de "informação pública sobre o emprego-formação, os postos de informação, a informação e orientação personalizadas, as unidades de inserção na vida activa, destinadas especialmente aos jovens".
	Projeto de Educação Intercultural – PREDI (Despacho n.º 170/ME/93, de 6/08)	Implementação do projeto (coordenado pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - SCOPREM) tinha como objetivos gerais, entre outros "incentivar uma educação intercultural que permita desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa"; "considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas pelo projecto"; "criar ou intensificar a oferta de, pelo menos, um ano de pré-escolaridade às crianças na área servida pelas escolas"; "promover a qualificação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação intercultural; "criar um sistema permanente de apoio aos órgãos de direcção e de gestão pedagógica das escolas para o diagnóstico, concepção, realização e avaliação de projectos de intervenção intercultural".
	"Lei dos estrangeiros" (Decreto-Lei n.º 59/93, de 3/03)	Redefine o regime de entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros. Aplica convenções internacionais. Tem como objetivo "aperfeiçoar a disciplina de concessão de vistos, clarificar o regime de concessão de autorizações de residência e reforçar as garantias de controlo para obviar situações de permanência ilegal no País".
	Criação da Comissão Interdepartamental para a Integração dos Imigrantes e Minorias Étnicas (Despacho Conjunto DDC159/93, de 22/10)	Criação de uma Comissão Interdepartamental para a Integração dos Imigrantes e Minorias Étnicas, composta por representantes do Ministério do Emprego e da Segurança Social, do Programa Entreculturas, da Direção Geral da Saúde, do Instituto Nacional de Habitação e do SEF. Competia-lhe promover o conhecimento das condições de vida dos imigrantes e o levantamento das medidas desenvolvidas pelos diferentes interlocutores, a definição de medidas a adotar, a conceção e apoio à implementação de programas e ações dirigidos à integração social e profissional de imigrantes e minorias; a coordenação e acompanhamento das ações, bem como a sua avaliação sistemática.
	Ação social escolar no ensino superior (Decreto-Lei n.º 129/93, de 22/04)	Define que "a acção social escolar no ensino superior passa a desenvolver-se no âmbito das respectivas instituições de ensino, cabendo-lhes definir o modelo de gestão a implantar e a escolha dos

		instrumentos mais adequados para executar política definida pelo Governo, através do Ministro da Educação”, e que beneficiam da mesma: os estudantes portugueses; os estudantes nacionais dos Estados membros da Comunidade Europeia; os estudantes apátridas ou beneficiando do estatuto de refugiado político; os estudantes estrangeiros provenientes de países com os quais hajam sido celebrados acordos de cooperação prevendo a aplicação de tais benefícios ou de Estados cuja lei, em igualdade de circunstâncias, conceda igual tratamento aos estudantes portugueses.
	Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE) (Despacho n.º 113/ME/93 de 23/06)	Lança um conjunto de incentivos com a finalidade, entre outras, de apoiar as escolas mais carenciadas através de projetos educativos e pedagógicos, corrigir assimetrias e potenciar a igualdade de oportunidades. Refere na medida 5, desenvolvimento de projetos educativos em áreas prioritárias, o “ter uma população escolar constituída por número significativo de alunos de etnias e culturas diferentes” (alínea 1.1) como um dos critérios para o pedido de apoio.
1994	Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de janeiro, alterado pela Lei n.º 37/94, de 11 de novembro e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23/03)	Precisa que o âmbito de aplicação do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo é constituído pelas escolas fundadas por entidades particulares ou cooperativas a que seja reconhecido interesse público. Reconhece o seu interesse público, resultando a sua inserção na rede escolar, integrando os estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados, e a Universidade Católica.
	Lei da Nacionalidade - alterações (Lei n.º 25/94 de 19/08)	Relativamente à atribuição de nacionalidade originária, altera no Artigo 1.º a expressão “residência habitual” por “autorização de residência há mais de seis anos ou dez anos, conforme se trate, respectivamente, de cidadãos nacionais de países de língua oficial portuguesa ou de outros países, e se declararem que querem ser portugueses” (reforço do “jus sanguinis” - nacionalidade definida em função de laços de sangue). Condições semelhantes às da naturalização: só é concedida a nacionalidade portuguesa a filhos de estrangeiros quando os seus pais estão em condições para serem considerados portugueses.
1995	Criação do Alto-Comissariado para a Imigração aprovação da lei orgânica do XIII Governo Constitucional (Decreto-lei 296-A/95, de 17/11)	Cria, no âmbito da lei orgânica do XIII Governo Constitucional, o Alto-Comissariado para a Imigração, um novo organismo na dependência direta da Presidência do Conselho de Ministros o Alto-Comissário, e considera a imigração como uma área “de elevado empenho do XIII Governo Constitucional”.
1996	Enquadra normativamente o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26/01)	Institui normativamente o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, definindo as suas atribuições e o seu estatuto remuneratório. Dá resposta aos “novos desafios que a Portugal se colocam como país de imigração requerem medidas de integração na sociedade das famílias de imigrantes (...) No desempenho dessa tarefa, assume relevância particular a educação, através da acção da família, das escolas e das estruturas sociais”. Tem como missões: “a consulta e o diálogo com entidades representativas de imigrantes em Portugal ou de minorias étnicas, bem como o estudo da temática da inserção dos imigrantes e das minorias étnicas, em colaboração com os parceiros sociais, as instituições de solidariedade social e outras entidades públicas ou privadas com intervenção neste domínio. (...) Contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem”.
	Regularização extraordinária de cidadãos dos PALOP (Lei n.º 17/96, de 24/05)	Institui um novo processo de regularização extraordinária para imigrantes dos PALOP em situação irregular. Prevê que os filhos menores possam, aos 16 anos, fazer eles próprios o pedido de regularização extraordinária; e que instituições de ensino e IPSS também o possam fazer em nome do menor na ausência de representante legal.

	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1/08)	Consagra a ligação à comunidade tendo em vista a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. Refere que “em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes”.
	Rendimento Mínimo Garantido (Lei n.º 19-A/96 de 29/06)	Define a política de combate à pobreza e a exclusão. Inicia em janeiro de 1997. No artigo 5.º, relativo às condições de atribuição, a primeira condição expressa é a “Residência legal em Portugal” (alínea a).
	Currículos alternativos (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20/04)	Define o enquadramento legal para os Currículos Alternativos (já aplicados no ensino recorrente desde 1988). Medida de compensação educativa destinada à superação das dificuldades detetadas nos processos de aprendizagem, com o objetivo de dar aos estabelecimentos escolares as “condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas”.
1997	Diploma das Equivalências (Decreto - Lei n.º 219/97, de 20/08)	Menciona que o “crescente número de alunos estrangeiros que, atualmente, pretendem frequentar o ensino português reforça a necessidade de se encontrarem medidas adequadas à situação específica para a sua inserção no nosso país”.
	Alteração da lei da nacionalidade (Decreto-Lei n.º 37/97, de 31/01)	Altera o regulamento da lei da nacionalidade. Medidas de simplificação processual e decorrentes da informatização do registo civil.
	4.ª Revisão Constitucional - Constituição da República (Lei Constitucional n.º 1/97 de 20/09)	Introdução de uma alínea específica consagrando o direito educativo dos descendentes de imigrantes: “Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.” (atual artigo 74.2, alínea j).
	Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10/02)	Define a educação pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica, assinalando como um dos objetivos “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (Artigo 10.º, alínea b).
	Gestão Flexível do Currículo (Despacho 4848/97 de 30/04)	Estabelece as condições em que as escolas se podem candidatar à apresentação de projetos de Gestão Flexível do Currículo, no sentido de “apoiar as escolas na construção da sua autonomia” e “criar condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, em função dos contextos em que se encontram inseridas”.
1998	Autonomia (Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4/05)	Confere às escolas/agrupamentos autonomia para desenvolver um projeto educativo em conformidade com as necessidades do seu contexto e com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.
	Novo regime de entrada e permanência de estrangeiros (Decreto-Lei n.º 244/98, de 8/08)	Regulamenta o regime de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (revoga o Decreto-Lei n.º 59/93 de 3 de março). Aplica princípios comunitários e relativos ao tratado de Schengen. Alarga o direito ao reagrupamento familiar, reforça os apoios ao retorno voluntário e agrava as penas para auxílio à imigração ilegal. Revogado pela Lei n.º 23/2007, de 04/07.
	Regime geral de acesso e ingresso no ensino superior (Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25/09, republicado pelo Decreto-Lei n.º 90/2008 de 30/05)	Quadro legal que regula o acesso ao ensino superior. Condições de candidatura ao ensino superior: a) Ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente; b) Fazer prova de capacidade para a frequência do ensino superior.
	Criação do Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (Decreto-Lei n.º 39/98, de 27/02)	Criação do “Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração, com vista a assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, dos parceiros sociais e das instituições

		de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão", e "b) Colaborar na execução das políticas de integração social que visem a eliminação de discriminações e promovam a igualdade" (artigo 2º).
1999	Transferência de competências para os municípios (Lei 159/99 de 14/09)	Transferência de atribuições e competências para as autarquias, entre as quais a comparticipação no domínio da ação social escolar.
	Regime jurídico das Associações de imigrantes (Lei n.º 115/99, de 3/08)	Regime de constituição e direitos e deveres das associações representativas dos imigrantes e seus descendentes, como aquelas que, entre outros, se propõem a) defender e promover os direitos e interesses dos imigrantes e seus descendentes em tudo quanto respeite à sua valorização, de modo a permitir a sua plena integração e inserção; b) desenvolver ações de apoio aos imigrantes e seus descendentes visando a melhoria das suas condições de vida; c) promover e estimular as capacidades próprias, culturais e sociais das comunidades de imigrantes ou dos seus descendentes como elemento fundamental da sociedade em que se inserem. Regime de apoios financeiros.
	Lei Antidiscriminação (Lei n.º 134/99, de 28/08)	Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. Cria a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (que inicia funções em 2000). Refere explicitamente que: "h) A recusa ou limitação de acesso a estabelecimento de ensino público ou privado; (...) i) A constituição de turmas ou a adopção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação racial" são práticas discriminatórias puníveis. Salvaguarda a "aplicação das disposições de natureza legislativa, regulamentar ou administrativa, que beneficiem certos grupos desfavorecidos com o objectivo de garantir o exercício, em condições de igualdade, dos direitos nele referidos" (n.º 2 do artigo 3.º).
	Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) (Despacho conjunto n.º 882/99, reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003 de 26/09)	Decorre do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI); programa de reintegração em percursos escolares regulares, dirigidos a crianças e jovens em situação de insucesso e abandono (ou risco de). Segue os princípios da individualização da oferta e construção do percurso, flexibilização no acesso. É retomado no Plano Estratégico para as Migrações 2015.
2001	Diploma com os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18/01)	Reorganização do currículo do ensino básico (num processo de distinção do ensino secundário). Medidas de reforço da integração dos alunos no sistema educativo nacional. Refere a necessidade de garantir aos "alunos cuja língua materna não seja o português" o domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares (Artigo 7, ponto 3).
	Criação do Secretariado Entreculturas (Despacho Normativo 5/2001, de 1/02)	Cria na dependência direta do membro do Governo que tiver a seu cargo as questões da igualdade e do Ministro da Educação, o Secretariado Entreculturas, a quem compete: "a) Conceber, lançar e coordenar projectos e programas interministeriais, designadamente no âmbito do sistema educativo, que visem promover os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade; b) Assegurar o apoio técnico especializado à concretização de projectos e programas sectoriais, no âmbito do sistema educativo, mediante solicitação dos organismos na dependência do Ministro da Educação, nomeadamente em matéria de produção de conteúdos de formação multicultural". É incumbido de planificar ações que: "que contribuam para o conhecimento e reconhecimento da diversidade de culturas que coexistem na sociedade portuguesa (...) uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas (...) realização de um inquérito nacional aos valores da juventude escolar portuguesa em matéria de

		tolerância e convivência multirraciale pluricultural (...) a elaboração e produção de conteúdos formativos e informativos na área da interculturalidade".
	Mediador Sociocultural (Lei n.º 105/2001, de 31/08)	Regulamenta o papel do mediador sociocultural, que, entre outros, "tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social".
	Nova lei da imigração (Decreto-Lei n.º 4/2001, de 10/01)	Novo regime legal de autorizações de permanência de estrangeiros em Portugal. Cria o título de Autorização de Permanência: possibilidade de regularizar quem já se encontrasse em Portugal e a trabalhar. Mudanças no reagrupamento familiar. Dispensa de visto de residência para obtenção de autorização de residência os "a) Menores, filhos de cidadãos estrangeiros, nascidos em território português, que dele não se tenham ausentado por período superior a um ano" (art.º 87).
	Aprovação do Programa Escolhas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9/01)	Aprova um programa centralizado de prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, visando "visa a formação social e pessoal, a formação escolar e profissional e a formação parental". A criminalidade é descrita como propiciada por, entre outros, "a urbanização acelerada e as migrações de nacionais e estrangeiros para as periferias das grandes cidades, as diferenças culturais, a precariedade do espaço público e da habitação, os níveis baixos de escolaridade".
2002	Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas - ACIME (Decreto - Lei n.º 251/2002 de 22/11)	Reenquadramento. Refere que o "O Alto-Comissariado tem como missão promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica", e "b) Promover o conhecimento e a aceitação da língua, das leis e dos valores morais e culturais da Nação Portuguesa, por parte dos imigrantes, como condições de uma plena integração" (artigo 2). [Desaparece do decreto a "relevância especial" atribuída à educação em 1996].
	Revisão do ensino secundário (Ministério da Educação, Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, 2003)	Introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas (só concretizada em 2006), alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. São introduzidas modificações estabelecendo: os Cursos Científico Humanísticos (CCH), Cursos Tecnológicos (CT); Cursos Artísticos Especializados (CAE); e os Cursos Profissionais (CP).
2003	Alterações à Lei da Imigração (DL n.º 34/2003, de 25/02)	Altera o regime jurídico da entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. Consagra "uma política de imigração assente em três eixos fundamentais: promoção da imigração legal em conformidade com as possibilidades reais do País, integração efectiva dos imigrantes e combate firme à imigração ilegal". Revoga o regime das autorizações de permanência. Reafirma, relativamente aos menores, "direito de acesso aos cuidados de saúde e outros apoios sociais independentemente da situação em que se encontrem".
2004	Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Reforma do Ensino Secundário (Decreto - Lei n.º 74/2004, de 26/03, retificado pelo Decreto - Lei n.º 44/2004, de 25/05)	Combate ao insucesso e abandono escolares, sobretudo no nível secundário, promover o aumento da qualidade das aprendizagens. Diversificação da oferta educativa, segundo quer "motivações, expetativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País". Estabelece cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais. Flexibilização da construção de percursos formativos, e permeabilidade entre cursos.

	Criação do Gabinete de Educação e Formação (GAF/Entreculturas) – ACIME (janeiro de 2004)	Processo de reestruturação do Secretariado Entreculturas (criado pelo Ministério da Educação em 1991): transferência da equipa para o ACIME, e integração num gabinete mais alargado - Gabinete de Educação/Formação (Entreculturas). Pretende “integrar a dimensão de formação para a interculturalidade no plano de actividades do ACIME, procurando capitalizar a experiência, adaptando-a às novas circunstâncias, do trabalho, até então, desenvolvido pelo Entreculturas” (ACIME, 2005: 149). Reforço do foco na preparação da sociedade de acolhimento, e na universalização da educação intercultural, descrita como dimensão da educação para a cidadania democrática, e não apenas “um problema das minorias ou dos imigrantes” (ibidem).
	Organização dos cursos profissionais de nível secundário no ensino público (Portaria n.º 550-C/2004 de 21/05)	Consolida “a possibilidade de os cursos profissionais até ao presente ministrados, sobretudo, nas escolas profissionais privadas poderem passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas”.
	Cursos de Educação e Formação (CEF) (Despacho Conjunto n.º 453/04 de 07/07) [ainda em funcionamento em 2015]	Lançamento de cursos de níveis de qualificação I, II e III, destinados a jovens fora da escolaridade obrigatória, com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham concluído o 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico ou qualquer curso do ensino secundário. Visa “a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado”. Prevê que “o prosseguimento de estudos de nível superior por parte de alunos que obtenham (...) a certificação escolar do 12.º ano de escolaridade obriga à realização de exames finais nacionais, em condições análogas às estabelecidas para os cursos profissionais de nível secundário de educação” (Artigo 19.º, Alínea 4).
	Lei da Nacionalidade - alterações (Lei n.º 1/2004, de 15/01)	Introduz alterações ao nível da requalificação da nacionalidade e em matéria de perda da nacionalidade portuguesa.
	Lei da Imigração (Decreto Regulamentar n.º 6/2004, de 26/04)	Regulamenta a lei de Imigração de 2003. Redefine o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território português. Introduz a possibilidade de regularização da permanência de todos os menores estrangeiros nascidos em território nacional até à entrada em vigor do Decreto-Lei 34/2003 (artigo 70.º).
	Direitos dos menores em situação irregular no território nacional (Decreto-Lei n.º 67/2004 de 25/03)	Cria um registo nacional de menores estrangeiros em situação irregular no território nacional, destinado “exclusivamente a assegurar o acesso dos menores ao benefício dos cuidados de saúde e à educação pré-escolar e escolar”, cumprindo a educação como direito fundamental e universal, consagrada na Constituição e na Declaração Universal dos Direitos do Homem.
	Renovação do Programa Escolhas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30/04)	Alarga o âmbito territorial do Programa, transfere a coordenação para o ACIME e descentraliza a execução. Refere como um dos objetivos prioritários “o desenvolvimento nas crianças e nos jovens, filhos ou familiares de imigrantes, de um sentido de pertença e filiação à sociedade de acolhimento para que estes, sem terem que abdicar do essencial da cultura e das tradições da sua família, se desenvolvam em igualdade de circunstâncias como qualquer criança ou jovem pertencente à comunidade portuguesa.” (Ponto 2, alínea c). Inclui nos parceiros privilegiados as associações de imigrantes.
2005	Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30/08)	Relativamente ao ensino superior: adoção do sistema europeu de créditos curriculares. Refere a necessidade da criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional.

	Criação do espaço europeu de Ensino Superior (ECTS) (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22/02)	Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.
	Iniciativa governamental "Novas Oportunidades" (referida na aprovação do Plano Tecnológico, Resolução do Conselho de Ministros n.º 190, de 16/12)	A Iniciativa tem como objetivo elevar os níveis de educação, formação e qualificação dos portugueses, através de dois pilares: o desenvolvimento do ensino profissionalizante de nível secundário; e a elevação da formação da população ativa. Identifica várias áreas de intervenção, designadamente: a implementação dos planos de recuperação e de acompanhamento para combater o insucesso escolar dos alunos do ensino básico e prevenir o abandono escolar, garantindo que os alunos atinjam o ensino secundário; o estabelecimento de mecanismos de reorientação para percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação para alunos do ensino básico em risco de retenção repetida e de abandono escolar; e a evolução das ofertas qualificantes dirigidas a jovens maiores de 15 anos, sem o ensino secundário completo, para percursos que confirmem certificação escolar e profissional.
	Apoios educativos (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro) (revoga o Despacho n.º 1438/2005, de 21/01)	Define, "no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos" do ensino básico. Apresenta os planos de recuperação, que incluem modalidades diferenciadas de apoio educativo como: "a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento dos alunos; c) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; d) Aulas de recuperação; e) Programas de ensino específico de língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros".
	Programa de generalização das refeições escolares no 1.º ciclo (Despacho n.º 22 251/2005 de 30/09)	Combate à exclusão social e incentivo ao sucesso, bem como suporte à "escola a tempo inteiro".
	Concessão de equivalências (Decreto-Lei n.º 227/2005 de 28/12)	Define o regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português ao nível dos ensinos básico e secundário, transferindo competências para os estabelecimentos de ensino e reforçando a autonomia ao nível da administração escolar. Recomenda apoio pedagógico adequado à situação do aluno e enquadrado no projeto educativo do estabelecimento de ensino, centrado na superação de dificuldades verificadas, designadamente no domínio da língua portuguesa. Refere ainda que "os estabelecimentos de ensino devem, preferencialmente através dos serviços de psicologia e orientação, esclarecer os interessados sobre a organização do sistema educativo português e informá-los sobre qual a alternativa mais consentânea com a sua formação anterior".
	"Escola a tempo inteiro" (Despacho n.º 16 795/2005 de 3/08)	Define o alargamento do horário de funcionamento do 1.º ciclo com atividades de animação, de enriquecimento curricular ou extracurriculares.
2006	Percursos curriculares alternativos (Despacho normativo n.º 1/2006, de 6/01)	Implementação "de percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão"; destinados a alunos até aos 15 anos em situação de: "a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem".

	Português como língua não materna (Ensino Básico) (Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6/02)	Normas e princípios de atuação para o ensino da Língua Portuguesa como Língua não Materna para os alunos do ensino básico. Cria, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, grupos de nível de proficiência linguística. Propõe-se “colmatar as necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, oriundos dos movimentos migratórios”.
	Concessão de equivalências (Portaria n. 224/2006 de 8/03)	Aprovadas as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino (incluindo Angola e Cabo Verde).
	Concessão de equivalências (Portaria n.º 699/2006 de 12/04)	Atualiza as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino (São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau).
	Renovação do Programa Escolhas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26/06) [renovado posteriormente para 2010- 2012 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23/07); e 2013-2105 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 de 9/08)]	Procede à renovação, até 2009, do Programa, definindo-o como “de âmbito nacional, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social”. O programa deverá ter “em consideração o maior risco de exclusão social e cultural dos destinatários, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas”.
	Graus e diplomas do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24/03)	Especificação de normas relativas ao Processo de Bolonha.
	Cursos de especialização tecnológica (CET) (Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23/05)	Regulamenta os cursos de especialização tecnológica, que visam “o acesso ao ensino superior e a igualdade de oportunidades e [têm] em vista trazer mais jovens e adultos para o sistema de educação e formação profissional”. Alargamento da oferta de formação ao longo da vida e para novos públicos e envolvimento das instituições de ensino superior na expansão da formação pós-secundária.
	Maiores de 23 (Decreto-Lei 64/2006, de 21/03)	Aprova as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, contemplando como candidatos ao ensino superior os maiores de 23 anos, independentemente das habilitações académicas de que são titulares. Prossegue “uma política do ensino superior a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos”.
	Lei da Nacionalidade - alterações (Lei Orgânica n.º 2/2006 de 17 de abril, posteriormente alterado na Lei Orgânica n.º 1/2013, de 29/07)	Introduz novos e mais amplos dispositivos de obtenção da nacionalidade para os filhos de imigrantes, nomeadamente: “no momento do nascimento, um dos progenitores aqui resida legalmente há pelo menos cinco anos”; “nascidos no território português e que não possuam outra nacionalidade”; “menores, nascidos no território português, filhos de estrangeiros, (...) que, no momento do pedido, se verifique uma das seguintes condições: a) Um dos progenitores aqui resida legalmente há pelo menos cinco anos; b) O menor aqui tenha concluído o 1.º ciclo do ensino básico”. Relevância acrescida ao nascimento em território português. Preâmbulo alega que a lei representa “um importante factor de combate à exclusão social”.
2007	Criação do ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3/05)	Cria o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P., fundindo o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, a estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, a Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e o Secretariado Entreculturas. Tem como missão: “colaborar na concepção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões”, nomeadamente “Promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socio-económicos mais vulneráveis, em particular os descendentes

	de imigrantes e de minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, assegurando a gestão do Programa Escolhas”.
Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007 de 3/05)	Programa de medidas para promover a integração para o período 2007-2009. Destacam-se medidas para favorecer o combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes e intensificação das medidas destinadas ao ensino da língua portuguesa. Destacam-se, entre outras, as medidas: 33. Adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes; 36 – Valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes; 38 – Reforço dos Gabinetes de Educação nos Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante; 39 – Reforço da informação para famílias imigrantes sobre o sistema educativo português; 41 – Colaboração das Associações de Imigrantes na promoção do acesso à educação de todas as crianças descendentes de imigrantes; 42 – Aprofundar e encorajar a formação e a investigação no domínio da educação intercultural; 43 – Melhorar dados quantitativos e qualitativos sobre diversidade cultural nas escolas; 78 – Reforço da integração escolar e combate ao insucesso e abandono escolar (nomeadamente, promover uma articulação mais efetiva entre os estabelecimentos de ensino, incluindo os do ensino superior, e as comunidades onde se verifica a presença de imigrantes e seus descendentes; e valorizar o papel dos estabelecimentos de ensino, incluindo os do ensino superior, enquanto agentes de socialização e de promoção da mobilidade social vertical junto dos familiares); 80 – Combate à exclusão social dos descendentes de imigrantes; 83 – Sensibilização da opinião pública para a integração dos descendentes de imigrantes; 84 – Aprofundamento do conhecimento científico sobre descendentes de imigrantes. Não existem medidas específicas de facilitação e apoio ao acesso ao ensino superior.
Atribuição da classificação final (Despacho n.º 12981/2007 de 25/06)	Define o modo de atribuição da classificação final no ensino secundário a alunos com equivalência de sistema de ensino estrangeiro. Refere os efeitos “de acesso ao ensino superior”.
Regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (Lei n.º 23/2007 de 4/07, alterada pela Lei 29/2012, de 9/08, Lei n.º 56/2015, de 23/06 e Lei n.º 63/2015, de 30/06)	Aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. Consagra, no artigo 83.º, que o titular de autorização de residência, “tem direito, sem necessidade de autorização especial relativa à sua condição de estrangeiro”, à educação e ensino (alínea a). Prevê no artigo 92.º uma autorização de residência emitida para estudantes do ensino secundário, condicionada à matrícula em estabelecimento de ensino secundário. Prevê como condição especial de autorização de residência temporária: a) Menores, filhos de cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência, nascidos em território português; b) Menores, nascidos em território nacional, que aqui tenham permanecido e se encontrem a frequentar a educação pré-escolar ou o ensino básico, secundário ou profissional; c) Filhos de titulares de autorização de residência que tenham atingido a maioridade e tenham permanecido habitualmente em território nacional desde os 10 anos de idade; d) Maiores, nascidos em território nacional, que daqui não se tenham ausentado ou que aqui tenham permanecido desde idade inferior a 10 anos. Sempre que o menor, sem razão atendível, deixe de frequentar a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário ou profissional, é cancelada ou não renovada a autorização de residência temporária. Não existiram alterações a estes termos na alteração sofrida em 2012.
Português como língua não materna (Ensino Secundário) (Despacho normativo n.º 30/2007 de 10/08)	Normas para o ensino do Português como Língua não Materna para os alunos do secundário, cursos científico-humanísticos e tecnológicos (não inclui o ensino profissional).

	Regime jurídico da avaliação do ensino superior (Lei n.º 38/2007, de 16/08)	Os mecanismos de ação social e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes são considerados alguns dos parâmetros de avaliação da qualidade.
	Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10/09)	Enumera a ação social escolar e outros apoios educativos no ensino superior, referindo que “na sua relação com os estudantes, o Estado assegura a existência de um sistema de ação social escolar que favoreça o acesso ao ensino superior e a prática de uma frequência bem-sucedida, com discriminação positiva dos estudantes economicamente carenciados com adequado aproveitamento escolar.” E que “a ação social escolar garante que nenhum estudante é excluído do sistema do ensino superior por incapacidade financeira”, através de apoios diretos (bolsas de estudo e auxílio de emergência) e indiretos (e.g. alimentação, alojamento, acesso a serviços de saúde) geridos de forma flexível e descentralizada).
2008	TEIP2 - Reedição (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23/10)	Prossegue a promoção da “ territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” tal como previsto no diploma de 1996, mas não faz, ao contrário do último, referência específica aos alunos de etnia diferenciada. Apoio ao desenvolvimento de projetos educativos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária. Beneficia as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem.
	Projeto “Bilinguismo, aprendizagem do Português L2 e sucesso educativo na Escola Portuguesa” (ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian)	Projeto de criação de uma turma de educação bilingue (Crioulo Cabo-verdiano/Português) na EB1 n.º 1 do Vale da Amoreira, com o objetivo de: desenvolver o bilinguismo e a bilinguagem nas crianças; contribuir para o sucesso escolar das crianças de origem cabo-verdiana; e valorizar a importância da língua cabo-verdiana. Decorreu entre 2008 e 2012, do 1º ao 4º ano de escolaridade.
2009	Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) (Edital Mais Sucesso Escolar - junho de 2009)	Estratégia pedagógica alternativa para lidar com o insucesso escolar no ensino básico com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, dirigido aos Agrupamentos de Escolas e Escolas do ensino público básico. Envolveu diretamente 10 800 alunos entre 2009 e 2011.
	Regime da escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009, de 27/08)	Estabelece o regime de escolaridade obrigatória de 12 anos, estipula em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e consagra a sua universalidade e gratuidade, bem como a da educação pré-escolar, para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
	Atualização dos princípios da política de ação social no ensino superior (Decreto-Lei n.º 204/2009 de 31/08)	Reconhece que na lei anterior estavam “afastados do regime de concessão de apoios sociais escolares todos os cidadãos estrangeiros (...) não obstante a titularidade de autorização de residência permanente ou beneficiando do estatuto de residente de longa duração”. Promove “o acesso aos benefícios da ação social do ensino superior aos estudantes estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração”. Responde a uma recomendação do Provedor de Justiça, visando os “cidadãos estrangeiros que, nascidos ou não em Portugal, aqui residiram por período significativo, porventura aqui terão sempre realizado o seu percurso escolar, básico e secundário, pertencentes a agregados familiares que aqui vivem, trabalham e pagam os seus impostos», no sentido de adotar medida legislativa que «elimine esta discriminação em função da nacionalidade”. A lista de beneficiários passa a incluir também “cidadãos nacionais de países terceiros: i) Titulares de autorização de residência permanente (...); ii) Beneficiários do estatuto de

		residente de longa duração". Os estatutos previstos nas alíneas i) e ii) são alcançáveis depois de autorização de residência temporária, ou permanência legal, durante um período de pelo menos cinco anos. Os alunos com autorização de residência temporária não estão abrangidos. Estas condições encontram-se em vigor em 2015.
2010	<p>II Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 de 17/09)</p> <p>1.ª Edição da Academia Ubuntu (IPAV)</p> <p>Conversão das classificações do ensino secundário estrangeiro (Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, Deliberação n.º 336/2010)</p>	<p>Dá continuidade ao Programa iniciado em 2007, agora para o período 2010-2013. Introduce a área de promoção da diversidade e interculturalidade, e acrescenta a área da sociedade de informação às medidas de integração dirigidas aos descendentes de imigrantes (que constituem uma área específica de intervenção). Continuam parte das medidas previstas anteriormente. No âmbito educativo, destacam-se as medidas: 24 - Definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequar as estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes; 28 - Acesso de estudantes estrangeiros aos apoios da ação social escolar, em todos os graus de ensino (nomeadamente, garantir o acesso a bolsas de estudo a alunos estrangeiros, ou descendentes de imigrantes, que frequentem o ensino superior, com residência legal em Portugal há pelo menos cinco anos); 30 - Divulgação de boas práticas no acolhimento, apoio e integração de estudantes descendentes de imigrantes; 31- Apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal (nomeadamente reforçar a cooperação com as instituições de ensino superior na vertente da informação (...)) tendo em vista colmatar obstáculos criados por deficiente formação dos prestadores de informação, nomeadamente reitorias e secretarias das universidades. No âmbito dos descendentes de imigrantes contabilizam-se 5 medidas: 64 - Combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes; 65 - Combate à segregação territorial; 66 - Combate à infoexclusão; 67 - Reforço das ações de sensibilização dos media para as questões da imigração; e 68 - Apoio na conciliação da vida privada e profissional das famílias imigrantes.</p> <p>Projeto de capacitação de jovens entre os 18 e os 35 anos; com elevado potencial de liderança, provenientes de contextos de exclusão social ou com aptidão para trabalhar nesses contextos, com o objetivo de poderem vir a desenvolver projetos de inovação e empreendedorismo social ao serviço da comunidade.</p> <p>Esclarece o âmbito de aplicação das regras de conversão das classificações do ensino secundário estrangeiro, para utilização a partir da candidatura à matrícula e inscrição no ensino superior no ano letivo de 2011-2012. Salvaguarda do princípio da igualdade de tratamento entre os candidatos ao ensino superior titulares de cursos do ensino secundário portugueses e estrangeiros.</p>
2011	Bolsas Sociais EPIS	Bolsas sociais atribuídas pela Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social, criada em 2006, e cuja ação incide na Educação e na promoção da inclusão social em Portugal. A associação desenvolve projetos de intervenção cívica na área do combate ao insucesso e ao abandono escolares, com particular atenção à capacitação de jovens em risco que frequentam o 2.º e 3.º ciclo de escolaridade e à disseminação de boas práticas de gestão nas escolas. Em 2014, previa, entre outras, a atribuição de 2 bolsas de 400€ com a duração de 3 anos de "Mérito académico de alunos de origem africana no Ensino Secundário". Distinguiu entre 2011 e 2015, 33 escolas e instituições pelas suas boas práticas de inclusão social, e premiou 81 alunos.
2012	Selo Escola Intercultural	Iniciativa conjunta da Direção-Geral da Educação (DGE) e do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) criado para distinguir as escolas que se destacam no desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diver-

	<p>sidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as. Distinguiu, até ao ano letivo de 2015/2016, 36 escolas.</p>
<p>Revisão organizativa e curricular do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5/07)</p>	<p>Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Reforço das disciplinas fundamentais, supressão da Educação para a Cidadania como disciplina autónoma; referência à "criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico". Introdução da avaliação sumativa externa e da obrigatoriedade de realização de 3 exames do currículo da via de ensino científico-humanística por partes dos alunos do ensino profissional, para acesso ao ensino superiores. Um dos princípios orientadores é a "valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares". Introduz os cursos de ensino vocacional no ensino básico e secundário. Referência, no artigo 10º e 18º, à possibilidade de integração no currículo do ensino básico e do ensino secundário (apenas cursos científico-humanísticos e dos cursos artísticos especializados, com exceção dos cursos da modalidade de ensino recorrente) da oferta da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), que tem como objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna".</p>
<p>Regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional -alterações (Lei 29/2012, de 9/08)</p>	<p>Alterações à anterior lei pela necessidade de aplicação de diretivas aprovadas pelo Parlamento Europeu e do Conselho, como a Diretiva do Retorno. Introduz prova de capacidade financeira para instruir processo de residência. Fixa a dispensa de visto para Autorizações de Residência de Investimento (ARI) e "Cartão Azul UE". Estabelece a possibilidade de apoio ao cidadão nacional de país terceiro, cuja atividade foi utilizada ilegalmente. Criminaliza a contratação de imigrantes em situação irregular e muda os processos de afastamento coercivo: possibilidade de expulsão aos condenados a penas superiores a um ano. Altera as condições de reagrupamento familiar.</p>
<p>Cursos vocacionais do ensino básico (Projeto piloto: Portaria n.º 292 -A/2012, de 26/09)</p>	<p>Cursos vocacionais como forma de "assegurar a inclusão de todos no percurso escolar", através de cursos que "devem garantir uma igualdade efetiva de oportunidades". Possibilidade de regressar ao ensino regular no início do ciclo de estudos seguinte, após a realização das provas finais de 6.º ou 9.º anos, ou transição para o ensino profissional ou o vocacional de nível secundário. Têm como público-alvo "os alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes." "O acesso a estes cursos não é obrigatório e exige o acordo dos encarregados de educação".</p>
<p>Regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos (Portaria n.º 243/2012, de 10/08)</p>	<p>Define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.</p>
<p>Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior (Despacho n.º 8442-A/2012, de 22/06)</p>	<p>Generaliza alterações introduzidas em 2011-2012, "destinadas a permitir uma maior justiça na atribuição das bolsas de estudo, reforçando a concentração dos apoios nos estudantes mais carenciados, através de uma alteração da metodologia de cálculo da capitação (embora salvaguardando os agregados familiares menos numerosos)". Reforça a exigência de aproveitamento escolar ao estudante "direcionando os apoios públicos para aqueles estudantes que pretendam, de forma séria e responsável, frequentar e concluir uma formação no ensino superior". Define de modo mais claro os auxílios de emergência. É motivo de ineligibilidade para apoio social a situação tributária ou</p>

		contributiva não regularizada no agregado familiar [motivo revogado posteriormente, por Recomendação do Provedor de Justiça, em 2014 - Despacho n.º 627/2014 de 14 de janeiro].
2013	Cursos de Ensino Vocacional de nível secundário (criação Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto; alargamento Despacho n.º 5945/2014, de 7/05)	Procede à criação da oferta de cursos vocacionais no ensino secundário, destinados a assegurar a continuidade dos estudos aos alunos que frequentam os cursos vocacionais do ensino básico. Visa “criar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória, a redução do abandono escolar precoce e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades”. Dirige-se aos alunos que “concluíram o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, completaram 16 anos de idade ou que, tendo frequentado o ensino secundário, pretendem reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa mais técnica, designadamente os que se encontrem em risco de abandono escolar”.
	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. (CQEP) (Portaria n.º 135-A/2013, de 28/03)	Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, que passam a incluir não só o encaminhamento de adultos, como de jovens a partir dos 15 anos: “a) A informação, orientação e encaminhamento de jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou, independentemente da idade, a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico, tendo por base as diferentes ofertas de educação e formação profissional, as possibilidades de prosseguimento de estudos e as oportunidades de emprego, procurando adequar as opções aos perfis, às necessidades, às motivações, às expectativas e capacidades individuais”.
	Plano Nacional de Implementação de “Garantia Jovem (PNI-GJ)” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31/12)	Lança o Plano Garantia Jovem, que pretende, segundo recomendação europeia, “assegurar que todos os jovens com menos de 25 anos beneficiam de uma boa oferta de emprego, educação ou formação ou estágio, no prazo de quatro meses após terem ficado desempregados ou terem terminado o ensino formal”. Desenvolve-se em 6 eixos, e inclui medidas como a reforma do sistema de orientação escolar e profissional, a criação e oferta de formações curtas de ensino superior, o reforço da oferta nos cursos de educação e formação profissional; a implementação de planos de acompanhamento contínuo e recuperação precoce, ou o regresso à educação e formação, em contexto de ensino superior. Refere particular atenção a jovens NEET pertencentes aos grupos sociais mais desfavorecidos. Apesar de ACIDI, I.P. ser um dos parceiros estratégicos, não há referência aos jovens filhos de imigrantes ou nacionais de países terceiros.
	U CAN – Bolsas de Estudo (Iniciativa promovida pelo Programa Escolhas com o apoio de uma entidade privada)	Lançada em 2013, a atribuição de bolsas de estudo pelo Programa Escolhas e pelo Barclays Bank (nas duas primeiras edições) tem por finalidade apoiar o prosseguimento de estudos superiores dos estudantes com bom aproveitamento escolar e economicamente carenciados, residentes nos territórios onde os projetos locais do Programa Escolhas operam. Atribui 50 bolsas de estudo a jovens que tenham em risco a sua frequência universitária, por os respetivos agregados familiares se encontrarem em situações de carência económica, naturalmente agravada pela crise. Dirige-se a estudantes que ingressem em estabelecimentos de ensino superior público, particular ou cooperativo, durante a frequência do grau de licenciatura. Consiste numa prestação pecuniária renovável até à conclusão do grau desde que as condições se mantenham. São elegíveis os estudantes que reúnam cumulativamente as seguintes condições: a) ter residência num território abrangido pelos projetos locais do Programa Escolhas; b) estar matriculado num curso homologado do ensino superior; c) ter idade não superior a 24 (vinte e quatro) anos no ano da apresentação da candidatura; d) não possuir, por si e através do agregado familiar em que se integra, um rendimento mensal per capita superior ao valor mensal do salário mínimo nacional em vigor. Acrescentaram-se em regulamento posterior o não ser beneficiário de outra bolsa de estudo e ter obtido aproveitamento

		na maioria das disciplinas do ano curricular antecedente. A nacionalidade ou origem dos candidatos não constitui condição específica, ou seja, os nacionais de países terceiros estão abrangidos, independentemente do seu estatuto de residência. Ainda em funcionamento em 2015.
2014	Aprovação da orgânica do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. - ACM, I.P. (Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27/2)	Nova orgânica assente na "necessidade de adequar a orgânica do ACIDI a uma política migratória moderna. (...) e aprofundar as políticas de integração dos imigrantes atuais e futuros e dos respetivos descendentes, tenham ou não adquirido nacionalidade portuguesa." Conta-se entre as suas missões "a integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas". Refere como atribuição "Promover e dinamizar o acolhimento, a integração, a participação e a formação profissional e cívica dos imigrantes e seus descendentes" (Ponto 2, alínea b); "Celebrar protocolos (...) em todas as matérias com relevo para a captação, fixação e integração de migrantes, designadamente no que respeita ao emprego, à formação e inserção profissional, ao empreendedorismo, à mobilidade migratória, à mediação sociocultural, à habitação, saúde e educação (...) " e ainda "Desenvolver programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e grupos étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional, o reforço da empregabilidade e a dinamização comunitária e cidadania".
	Cursos técnicos superiores profissionais (Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18/03)	Cria os cursos técnicos superiores profissionais - novo tipo de formação superior curta não conferente de grau (nível 5). Prossegue o objetivo de "melhor adequação da oferta educativa tanto à diversidade da procura como às necessidades do país em quadros qualificados (...) e o investimento do ensino politécnico nas formações de curta duração. Dirige-se entre outros a jovens providos do ensino secundário profissional. Inclusão posterior na ação social direta e indireta (Despacho n.º 10973-D/2014, de 27 de agosto).
	Estatuto do estudante internacional (Decreto-Lei n.º 36/2014 de 10/03)	Define como estudante internacional "o estudante que não tem a nacionalidade portuguesa", mas não são abrangidos por este estatuto: "a) Os nacionais de um Estado membro da União Europeia; b) Os que, não sendo nacionais de um Estado membro da União Europeia, residam legalmente em Portugal há mais de dois anos, de forma ininterrupta, em 31 de agosto do ano em que pretendem ingressar no ensino superior, bem como os filhos que com eles residam legalmente".
	Programa Retomar (Despacho normativo n.º 8-A/2014, D.R. n.º 136, de 17/07)	Aprova o regulamento do Programa Retomar. Pretende "promover o reingresso e o sucesso dos percursos formativos dos estudantes do ensino superior e desenvolver formas de captação de novos estudantes (...) combater o abandono escolar no ensino superior, aumentar o número de diplomados e promover a qualificação superior de jovens NEET". Confere a atribuição de um apoio financeiro a estudantes e a estabelecimentos de ensino superior - «Bolsa Retomar» - um apoio financeiro anual, para participação nos encargos com a frequência de um curso, destinado a estudantes que pretendam completar formações anteriormente iniciadas ou realizar uma formação em área diferente. Exclui do acesso ao programa os nacionais de países terceiros.
	Reorganização do Gabinete de Formação do ACM: GEMFI - Gabinete de Formação e Mediação Intercultural	Fusão da equipa do Entreculturas com a equipa do projeto Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP), dando origem a um novo gabinete: GEMFI - Gabinete de Formação e Mediação Intercultural.
	Programa "+Superior" (Despacho n.º 11306-C/2014, D.R. n.º 172, de 8/09)	Aprova o regulamento do programa "+Superior", medida que visa contribuir para a plena utilização da capacidade do ensino superior público, incentivando e apoiando a frequência de instituições com menor procura por se encontrarem sediadas em regiões do país com menor pressão demográfica. Confere bolsas de mobilidade de 1500€ a jovens inscritos num ciclo de estudos. Uma das condições de candidatura é ter nacionalidade portuguesa ou de um Estado membro da União Europeia. Exclui do acesso ao programa os nacionais de países terceiros.

2015	<p>Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020 (PEM)(Resolução do Conselho de Ministros n.º 12 – B/2015, de 20/03)</p>	<p>Plano para 2015-2020, que “visa adequar politicamente o país a uma realidade migratória mais complexa e desafiante, adequando-se à estratégia do fomento industrial para o crescimento e o emprego” e às diretrizes Europeias. Incidência na emigração e na ligação à diáspora portuguesa. Reconhece “o aumento do número dos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal”, e que é “necessário consolidar o trabalho de acolhimento e de integração social e, sobretudo, redobrar esforços na correta inclusão das segundas e terceiras gerações daqueles que, descendendo de imigrantes, já são novos cidadãos portugueses, através de mais ações de integração em escola, formação e emprego e de mais boas práticas que inculquem nos jovens uma cultura de responsabilidade, participação e confiança em si e na sociedade de que fazem parte”. Refere, baseando-se em dados da OECD, relativamente ao domínio educativo, que “Portugal teve uma evolução positiva da integração dos alunos de origem imigrante”, e que é “fundamental dar continuidade ao trabalho desenvolvido na promoção da inclusão de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, tendo em vista a promoção da igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social”, alargando para isso o Programa Escolhas. As medidas direcionadas para os descendentes incluem-se no EIXO I – Políticas de integração de migrantes, incluindo: 36. Reforço do ensino da língua portuguesa; 37. Consolidação dos programas de aprendizagem do português como língua não materna; 40. Promoção da área da Educação Intercultural nas escolas (nomeadamente, divulgar boas práticas das escolas na área da Educação Intercultural, através da atribuição do Selo de Escola Intercultural); 42. Medidas educativas e promotoras do sucesso educativo e da redução do abandono escolar (constituição de grupos temporários de homogeneidade relativa; aprofundamento TEIP e PIEF); e no Eixo II – Políticas de promoção da integração dos novos nacionais, incluindo: Combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes (consolidação do programa escolhas); 53. Inclusão digital; 54. Bolsas de estudo para jovens universitários (50 bolsas por ano para residentes em territórios vulneráveis). 60. Criação do Conselho para o Talento.</p>
	<p>Alteração à Lei da Imigração (Lei n.º 56/2015, de 23/06)</p>	<p>Altera o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional, modificando os fundamentos para a concessão e cancelamento de vistos e para a aplicação da pena acessória de expulsão (“estabelece medidas de combate à criminalidade organizada e económico -financeira, de modo a abranger todos os ilícitos criminais relacionados com o terrorismo”).</p>
	<p>Alterações à Lei da Imigração (Lei n.º 63/2015, de 30/06)</p>	<p>Altera o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. Alterações incidem sobre: “Autorizações de Residência para Actividade de Investimento” (“ARI” ou “Golden Visa”), através da introdução de novos tipos de investimento; introduz os “Vistos de Residência para Actividade de Investigação ou Altamente Qualificada”; altera a noção legal de “Membros da Família” para efeitos do exercício do direito de Reagrupamento Familiar, criando uma exceção para o regime do ARI para “os filhos maiores, a cargo do casal ou de um dos cônjuges, que sejam solteiros e se encontrem a estudar, sempre que o titular do direito ao reagrupamento tenha autorização de residência concedida ao abrigo do artigo 90.º -A”.</p>
	<p>Lei da Nacionalidade - alterações (Lei Orgânica n.º 8/2015, de 22/06)</p>	<p>Insere-se num grupo de medidas que foi adotado na sequência dos ataques terroristas de janeiro de 2015 ao semanário francês Charlie Hebdo. Fixa nova condição na concessão da nacionalidade por naturalização (e de oposição à mesma. No Artigo 6º, Ponto 1, introdução da alínea e) – afirma-se que a naturalização é condicionada por o interessado não poder constituir “perigo ou ameaça para a segurança ou a defesa nacional, pelo seu envolvimento em atividades relacionadas com a prática do terrorismo, nos termos da respetiva lei.”</p>

ANEXO 4. RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Retrato sociológico 5 – Alda. Tem 25 anos e é aluna do 3.º ano de Engenharia Química e Biológica numa escola politécnica em Lisboa. É filha de pais cabo-verdianos, nasceu em Portugal e tem dupla nacionalidade. É a quarta mais nova de 5 irmãos, 4 raparigas e um rapaz. As três irmãs mais velhas licenciaram-se, duas em Economia e uma em Relações Internacionais. O irmão não concluiu um curso profissional, mas está agora a tentar fazê-lo, em Londres. Todos emigraram, 3 para Londres e 1 para os Estados Unidos, onde realizam trabalhos secundários, fora da sua área de especialização. O pai foi servente, está atualmente desempregado, e tem o 6.º ano; a mãe nunca estudou, foi empregada doméstica, trabalho que deixou por questões de saúde, e vendedora de produtos que ia buscar a outros países.

Fez o ensino secundário na opção Ciências e Tecnologias, numa altura em que sonhava ser médica. Os testes psicotécnicos assinalaram disposições para as artes, e Alda até gostava de música, mas não desenvolveu a área, tal como mais ninguém na sua família. Nesse período mudou de casa, foi alojada num bairro social, oportunidade muito batalhada pela mãe, que apesar de não ter habilitações escolares, “é bastante ativa e tenta sempre procurar o melhor para nós”, e teve finalmente acesso a gás, eletricidade (numa base regular) e saneamento. Cada irmão passou a ter o seu quarto. Mudou também de escola, para uma secundária que as irmãs já tinham frequentado. Sentiu diferença, tornou-se menos “maria rapaz” e mais inibida: *“eu era a única aluna negra da turma, havia outros alunos de origem africana, mas de agrupamentos diferentes, eu recordo-me que foi super diferente para mim. (...) Não me sentia excluída, mas é uma sensação diferente. Quando vemos alguém da nossa cor, conseguimos-nos relacionar em termos de estilos de vida e educação e sendo a única não tinha alguém próximo com quem podia partilhar a mesma experiência”*. Neste nível de ensino as notas subiram, oscilavam entre o 14 e o 18. Mas nunca foi de estudar de forma rotinizada, preferia ver televisão ou ler um livro. Estudava nas vésperas dos testes. Mas *“sempre quis seguir de acordo com as etapas certas da escolaridade. Vi as minhas irmãs a irem para a faculdade e queria ir também”*. Entrou no regime geral em Engenharia Química e Biológica, numa opção tomada no ato da inscrição. *“Acho que acreditei até ao último minuto que ia para Medicina, mas no 12.º ano caiu-me a realidade que não ia conseguir”*. Filosofia foi a disciplina a que teve a nota mais alta no secundário. Não se recorda que outras opções colocou no boletim de candidatura, ou porque escolheu a escola que escolheu. A entrada na universidade não lhe suscitou ansiedade, *“estava tranquila, sempre fui muito de deixar o navio andar”*. No mesmo período a mãe foi viver para Cabo Verde com o irmão, e sentiu muito a sua falta. As irmãs começaram a emigrar. A casa ficou vazia. A integração no ensino superior foi um processo difícil: *“foi um choque, não sei explicar. A adaptação foi muito difícil porque eu não fiz logo amigos e senti-me retraída. Eu até queria ser praxada para ver se fazia parte de um grupo, mas não tive oportunidade. (...) Não consegui acompanhar logo de imediato, o 1.º ano não correu assim muito bem. Senti-me mesmo deprimida. (...) nunca me tinha acontecido uma situação em que não fosse capaz de superar uma negativa. (...) [Ter-me-ia ajudado mais] empenho e a possibilidade de ter um explicador. Como não tinha acesso tive que me desenrascar sozinha e tendo um curso onde mais ninguém na família esteve, fica mais complicado. Não tinha ninguém a quem recorrer para tirar dúvidas”*. Tem tido um percurso de insucesso repetido no ensino superior. Nunca chegou a interromper os estudos. Tomou a decisão de *“lutar e acabar o curso”*, como faria a sua mãe: *“eu sempre que entro em alguma coisa é até ao fim, nunca deixei nada a meio, não gosto sequer de pensar na ideia”*. Teve acompanhamento psicológico por parte da escola superior que frequenta. A memória mais positiva na passagem pelo ensino superior é a realização de um programa Erasmus durante 6 meses, na Eslovénia, quando tinha 21 anos: *“uma cultura diferente, uma língua diferente, dividia quarto com uma rapariga turca e ainda hoje falamos. Foi o desenvolver do inglês, tive oportunidade de conhecer outros países. (...) O grau de exigência não é igual, senti mais facilidade lá, estive a fazer cadeiras de laboratório que lá era tudo mais à base de trabalho com as mãos em vez de ser com equipamentos eletrónicos, e aqui é diferente. (...) Para mim foi uma espécie de redescobrir-me, viver sozinha, tomar as minhas decisões”*.

Alda cresceu num bairro de autoconstrução na periferia de Lisboa. Os pais passaram por vários outros bairros, antes, sempre caracterizados pela presença de imigrantes cabo-verdianos. Passavam muito tempo a trabalhar, e Alda foi acompanhada sobretudo pela irmã mais velha, responsável da casa na ausência dos pais. Era com a irmã que a Alda estava quando, ainda antes de entrar na escola, sofreu num acidente doméstico queimaduras graves com a água a ferver destinada ao banho. *“Mas já aconteceram muitos acidentes, somos muitos”*.

Andou na creche, e tanto esta como a escola do 1.º ciclo ficavam fora do bairro, com uma grande *“mistura de culturas em termos das origens dos alunos e condições financeiras”*. Alguns dos colegas moravam nos prédios urbanos ou nas vivendas das zonas de proximidade. Sempre foi aplicada, nunca *“ficou para trás”*, apesar de ser um pouco preguiçosa e das dificuldades a matemática. Esteve sempre em boas turmas, não nas dos malcomportados. Lembra-se da existência de reguadas, até porque *“na minha cultura os pais incentivam os professores a corrigir-nos e não havia qualquer problema. Eles incentivam para haver um certo controlo”*. A sua primeira professora *“era a mais malvada da escola”*, que aprendeu a respeitar. O pior da experiência escolar, neste ciclo, *“era a difícil compreensão, mas quando havia oportunidade as minhas irmãs ensinavam-me em casa. Eu ouvia colegas meus a dizerem que tinham que perguntar aos pais e eu tinha as minhas irmãs”*. A escola foi sempre importante na família, a mãe sempre quis que estudassem, oportunidade que ela não teve.

Beneficiou do SASE, e a mãe fazia sempre os possíveis para que cada um tivesse o seu próprio material de estudo: *“ela fazia questão de termos uma mala, canetas, tudo”*. Por vezes atrasava-se na compra do material. Os livros passavam entre irmãos, *“normalmente víamos os colegas do lado com livros novos e ficávamos a pensar porque é que não podíamos ter também”*; mas algumas vezes, quando mudavam as listas, eram novos.

Não brincavam na rua, nem em casa de ninguém, a mãe não gostava, e deste modo a irmã mais velha, responsável por todos, podia ter mais controlo. A disciplina era clara, e as infrações variáveis: não poder ver televisão, a discussão entre irmãos implicava castigo corporal, no limite a utilização do cinto: *“se fosse muito grave já era o cinto do pai, que é mais pesado”*. De resto, sempre foi uma menina *“fechada, e não gostava muito de interagir com outras pessoas, por não me adaptar assim tão facilmente”*. Beneficiou de mais liberdade do que as irmãs, acha que a mãe acabou por mudar e adaptar-se mais às necessidades dos filhos. No bairro existia um projecto social relacionado com apoio escolar, mas nunca o frequentou, ao contrário de uma das irmãs mais velhas. Só teve explicações privadas no final do ensino secundário, no período de preparação para a entrada na universidade, depois de reprovar a Química. O custo foi assegurado pelos pais. Nunca frequentou atividades de tempos livres (recursos que os pais não podiam pagar), mas passava muito tempo nas bibliotecas das escolas. Ainda assim, lembra-se de ser a primeira na família a ter aulas de inglês no 1.º ciclo, desenvolvidas na escola, mas pagas pelos pais. Frequentou a catequese, por pressão da mãe, durante muitos anos.

Na transição para o 2.º ciclo (que foi celebrada com uma festa na escola de 1.º ciclo, onde a mãe esteve presente), integra a escola da zona de residência, que recebe alunos de vários bairros sociais, conhecida pela existência de *“conflitos, brigas à porta da escola”*. Foi onde teve de crescer, sentiu uma exigência diferente. *“Tive que me enquadrar naquele ambiente porque senão corria o risco de ficar para trás e para mim era impensável chumbar um ano”*. Não sentiu discriminação por parte dos professores, esta dava-se sobretudo entre pares. Até ao 9º ano, sempre na mesma escola, teve notas médias de 3 e 4. Não conseguiu entrar no quadro de honra, mas tentou. Tinha muitos colegas descendentes de imigrantes, mas também portugueses, de outras origens sociais, *“betinhos que os pais traziam e levavam, coisas assim. Eu nessa altura já tinha uma grande independência, não tinha nada disso, a partir do 2.º ano já nem me recordei de ir com alguém para a escola. (...) Havia momentos em que sentia que também queria, mas faz parte da vida”*. No 7.º ano teve uma professora que lhe *“mostrou que a matemática não é um bicho de sete cabeças”*.

Começou a trabalhar pontualmente, no período de férias, depois dos 18 anos, como promotora de vendas, e ajudando a mãe em vendas informais de produtos trazidos do estrangeiro. Ainda teve bolsa de estudo, mas perdeu-a por não conseguir realizar os 60% de créditos necessários à sua manutenção. Trabalha atualmente a tempo parcial, 5 horas por dia, num *call center*, e é estudante em regime parcial. Aprendeu, num percurso de grande esforço, que *“em termos de exemplo para um jovem que nasceu num bairro social, acho que é necessário sermos um pouco resilientes e, desde então, compreendi que se não o formos, se não sairmos da nossa zona de conforto”*.

Retrato sociológico 6 – Ana. Com 24 anos, frequenta o 5.º ano de um mestrado integrado em engenharia (numa universidade pública lisboeta muito prestigiada). Apesar de ter um ano de "atraso" (bem menos do que muitos estudantes dessa instituição), pode-se dizer que, desde o 1.º ciclo até ao momento, realizou um percurso escolar linear. Nunca sofreu reprovações no ensino básico e secundário; não há registo de episódios de sanção disciplinar ou de absentismo; obteve sempre classificações positivas e seguiu as vias mais prestigiadas no ensino secundário – vias gerais e a área de ciências. O seu percurso parece ter sido sempre pautado, e principalmente no ensino superior, por um forte investimento no estudo (limita de forma significativa as suas sociabilidades e tempos de lazer para se dedicar ao estudo em casa sozinha e com os colegas nas instalações da universidade; frequentou explicações; não trabalha, nem nunca trabalhou), ainda que Ana se descreva como uma aluna que tende a ter algumas dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas, só ultrapassadas pelo seu trabalho e dedicação ao estudo. Apesar de estar praticamente a concluir um curso socialmente valorizado, que foi a sua primeira opção quando se candidatou ao ensino superior, durante a entrevista, Ana sublinhou sobretudo o descontentamento com a sua universidade e com o seu percurso enquanto estudante universitária.

Se essa instituição é socialmente muito prestigiada, fator que pesou no momento da candidatura ao ensino superior, Ana refere que, em parte, isso é feito à custa de um nível de exigência desnecessário e prejudicial para a saúde e bem estar dos alunos. Hoje conhece outras instituições com cursos na mesma área em que, mantendo a qualidade ou mesmo superando a sua universidade nos *rankings*, proporcionam uma vida estudantil menos angustiante, não os levando a situações de quase depressão como acabou por acontecer consigo. *“Houve várias vezes, várias cadeiras quando tinha exames e eu via que ia chumbar ou que não estava preparada. Pronto, estava a chorar e não sei o quê e via a coisa mal parada e às vezes ia mesmo ao desespero. Acho que o que esta universidade faz não é saudável para as pessoas. (...) Até houve uma altura que a minha mãe disse: “deves estar com uma depressão”. Chorava e não sei o quê e depois não tinha vontade de nada e ficava mesmo triste. (...) Sei lá, eu nesse aspecto, esta universidade acho que está mal! (...) Também já me perguntei porque as pessoas adoram dizer que esta universidade é a melhor escola de engenharia e não sei o quê, mas depois a gente vai ver rankings e já não é bem assim. Porque há uma universidade no Norte que está muito melhor cotada. Há universidades muito melhor cotadas do que a minha, em engenharia. E eu não as vejo...ou eu estou mal informada ou o nível de exigência não é o mesmo e as pessoas fazem o curso na mesma e estão lá felizes da vida. Não sei, por um lado eles fazem desta universidade como se fosse a melhor e coisa, mas isso também transtorna as pessoas. Eu não concordo com o tipo de exigência que eles pedem. É demasiado.”*

Ana descreve a entrada no curso utilizando palavras como “choque” e “pânico”, não tanto ao nível social e das sociabilidades, mas ao nível de exigência académica. De um momento para o outro, ela que até ali se auto-concebia como uma “boa aluna”, tinha dificuldades enormes em acompanhar as aulas e obtinha resultados escolares muito fracos. Esta situação foi apenas ultrapassada pelo investimento ainda mais intenso no trabalho escolar e pela alteração dos seus métodos de estudo. Durante o seu percurso no ensino secundário, Ana estudava o mais das vezes sozinha e em casa, recorrendo ainda a explicações de matemática. No ensino superior, e seguindo a estratégia de muitos alunos dessa instituição com resultados menos positivos, acrescentará ao estudo “isolado”, o estudo sistemático com um grupo de colegas de turma (cerca de 10 pessoas) nas instalações da universidade. Nesse espaço partilham conhecimento, dúvidas, materiais e colaboram na realização dos trabalhos uns dos outros. Para além disso, pontualmente, alguns dos alunos com melhores resultados da turma disponibilizam-se para esclarecer dúvidas a esse grupo. *“Mudou nesse aspeto por exemplo de eu sozinha em casa, lia e tal, mas onde eu estudava mesmo a sério era aqui na universidade. Combinávamos uma hora depois da aula e estudávamos aqui. Em casa não fazia grande coisa. Enquanto no secundário era eu que em casa sozinha fazia, aqui não. Teve de ser, teve mesmo de ser. (...) Há pessoas, por exemplo, um colega meu do 1.º ano, ele fez as cadeiras todas (...) esse ajudou-me imenso em muitas cadeiras. Às vezes por telemóvel ele explicava-me as coisas e às vezes até vinha ter comigo e ajudava-me e ele foi mesmo essencial para algumas cadeiras. (...) Há pessoas super inteligentes que fazem aquilo com uma perna à costas, mas acho que toda a gente ali precisa de uma ajuda. Por mais inteligentes*

que sejam têm sempre de pedir uma ajuda. Mesmo que tenham muita capacidade. Como o volume de trabalho é tanto, os relatórios, e é sempre tanta coisa que um está a fazer isto, outro está a fazer aquilo, o outro ajuda este.“ Mas para interpretar a insatisfação de Ana com o percurso no ensino superior interessa ir a montante da sua experiência na universidade e deter-nos em pelo menos três questões: as suas origens sociais e as estratégias escolares dos seus pais; os mecanismos de orientação escolar a que teve acesso e os circuitos de escolarização que frequentou.

Apesar de podermos situar a família de Ana nas classes populares, esta localiza-se nas franjas mais qualificadas e estabilizadas destas. Os pais, que chegaram a Portugal em 1975 ainda crianças na sequência dos processos de independência, não tendo salários avultados, ganham o suficiente para que Ana possa frequentar explicações quando necessário (como fez ao longo de todo o ensino secundário e pontualmente no ensino superior) e não necessite de recorrer a bolsas de ação social, como para comprar um automóvel e um apartamento no concelho do Cacém.

O pai é de origem moçambicana, tem o 12.º ano pelo RVCC e é um técnico especializado em mecânica de aviões numa grande empresa de aviação, onde trabalha há muitos anos e tem acesso a conhecimento de ponta nesse domínio. A mãe, angolana, concluiu o ensino secundário já em idade adulta através do Programa RVCC e trabalha há vários anos como funcionária administrativa na secretaria de uma escola de 3.º ciclo e ensino secundário do concelho do Cacém. Como o marido, faz parte do quadro de pessoal o que lhe assegura maior estabilidade profissional, direito a férias e subsídio de férias, perspetivas de progressão. Além disso, Ana tem na família alargada vários elementos com posições socioeconómicas mais vantajosas e que frequentaram o ensino superior (tia materna; tio materno e diversos primos).

Embora Ana não consiga precisar, descreve a vida dos seus avós, maternos e paternos, em África como tendo sido relativamente confortável do ponto de vista socioeconómico, tendo a migração da família sido devida unicamente aos conflitos associados aos processos de independência. Essa relativa vantagem socioeconómica e de capital escolar, quer na situação atual, quer na trajetória intergeracional passada, ofereceu as condições para que os pais pusessem em marcha, ao longo de todo o trajeto escolar da filha, estratégias de investimento escolar que se poderiam considerar típicas de classe média, como por exemplo: colocar a filha no 1º ciclo logo aos 5 anos; apoio na elaboração dos trabalhos de casa (até ao final do 2º ciclo); investimento em explicações; pressão sobre a direção da escola para que a filha fosse colocada nas turmas mais seletivas (no 2º ciclo; 3º ciclo e ensino secundário); incentivo (por parte do pai) desde idade precoce para que a filha seguisse engenharia; conhecimento do calendário de testes e exames da filha; participação nas reuniões escolares. *“O meu pai sempre foi um bocadinho assim: “Ah, sim, engenharia!”, pronto, ele delira mais com isso. A minha mãe não, é: “O que tu gostares e que sejas feliz”, pronto, se der dinheiro, melhor. Eles querem que eu seja independente e tenha a minha vida. (...) Sempre tive muito acompanhamento nesse sentido. Felizmente os meus pais sempre me apoiaram. Iam às reuniões, pronto estavam interessados: “Já estudaste para os testes?” Viam-me empenhada naquilo e sempre me apoiaram. “queres ajuda?”. Sempre estiveram dentro da coisa. Nunca me deixaram à toa. Sempre estiveram muito em cima. Nos meus colegas que não se esforçavam, não acontecia isso, por exemplo. Não havia ninguém por trás. (...) Sem eles [os pais] eu reconheço que é fácil descambar no meio daqueles... numa turma daquelas. É fácil no meio daquela confusão, no meio daquela balburdia, é fácil dizer, não quero isto, vou passear.”*

Do ponto de vista das sociabilidades infantis e juvenis, Ana diz que os pais nunca exerceram um grande controlo, mas ela própria tendia a evitar, por receio, as sociabilidades de rua, preferindo ficar em casa (dos pais ou dos avós), sentimento e postura que parece ser uma “herança” dos pais e que Ana acabou por incorporar: *“Eu tinha medo. Tínhamos bué medo de ser assaltados, eu lembro-me. Porque às vezes havia histórias: “Ah, foram assaltados ali naquela curva”. e depois evitávamos aquela curva. Eu tinha assim um grupinho que ia para a escola e voltava. Lá está, também não é bom, eu reconheço que muita proteção não é bom. Mas pronto, eu tinha essa coisa de não sair de casa.”*

Excetuando o jardim de infância que pertencia à empresa de aviação onde o pai trabalhava e que Ana diz ser constituído por pessoas com posições sociais mais vantajosas, com *“uma mentalidade diferente. Eram hospedeiras*

que punham lá os filhos. Têm outro tipo de vivência.”, parece existir um desfasamento sistemático entre as expectativas, práticas e capitais escolares da família de Ana face àqueles de boa parte das famílias dos alunos das escolas que frequentou. “Cacém não é Cascais. Há escolas e escolas. Nota-se a diferença entre o 3.º ciclo e o secundário. Até porque na altura o secundário não era obrigatório e agora acho que é. Então, no 9.º ano aquilo despachou tudo.”

A escola do 2.º ciclo, do 3.º ciclo e ensino secundário tinham uma composição social comparativamente mais desfavorecida e com presença mais marcada de afrodescendentes, mas Ana, através da intervenção da mãe, foi colocada, senão nas turmas mais seletivas, em turmas onde os efeitos de exclusão não eram preponderantes. Por exemplo, das 3 turmas de Ciências e Tecnologias da escola, a sua turma foi aquela onde os níveis de desistência foram mais marcados, sendo que no início do 11.º ano a turma contava já só com metade dos alunos iniciais. Portanto, Ana frequentou escolas e turmas provavelmente muito diferentes das de muitos alunos que chegam aos cursos de engenharia na referida instituição. *“Também há um ambiente de elite aqui [na sua universidade]. Muitos dos colégios que depois vêm para aqui tirar os cursos.”*

Em termos gerais, o 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário foram frequentados e concluídos com relativo sucesso escolar. Talvez a questão onde o percurso escolar encontrou maiores obstáculos prendeu-se com a orientação escolar na transição para o ensino superior que parece ter sido pouco informada quanto à diversidade da oferta de cursos, muito pautada pelo prestígio do curso e da instituição do ensino superior, mas também, e talvez sobretudo, pouco acompanhada no plano da reflexão sobre os seus interesses e competências específicas, o que a colocou, ao longo do percurso no ensino superior, numa espécie de “crise” quanto à sua “vocaçào”. Foi assim que no 3.º ano do curso optou por mudar de curso, para economia noutra universidade pública de Lisboa, curso que abandonou passado um mês para retornar ao primeiro curso e universidade. *“Ponderei várias vezes se conseguiria fazer aquele curso, se não. No 3.º ano do curso mudei para economia. Mas depois cheguei lá e tinha um prazo para...porque eu paguei propinas lá e tinha um prazo para ver se queria mesmo aquele curso ou não. Se voltava para aqui ou não. Eu nunca tive muito bem a certeza do que queria. Eu sabia que queria sair daqui, mas nunca soube o quê. O que é que eu queria? Depois comeci a pensar, pensei, pensei, e foi um bocado desesperante até. Os meus pais é que me aturaram nessa indecisão. Depois disse, não, economia não é nada, mesmo nada daquilo que eu gosto. Por isso vai ser uma parvoíce.”*

Retrato sociológico 7 – Bruna. Tem 23 anos e é estudante do 3.º ano do curso de Tradução, em Lisboa. Nasceu em Portugal, prematura, aos 6 meses. Considera a sobrevivência o seu “primeiro sucesso”, o ter concluído o ensino secundário sozinha e o ter entrado na universidade, os seguintes. É filha de uma mãe angolana e de pai guineense. Mas, por causa da cor da pele, as pessoas pensam frequentemente que ela é cabo-verdiana. Cresce com a avó (depois da morte prematura da mãe aos 2 anos de idade), com quem ainda vive, primeiro num bairro de autoconstrução precário, na periferia de Lisboa, depois, aos 9 anos, num bairro de realojamento. É cidadã portuguesa há apenas um ano. Até aí, todo o seu percurso escolar *“foi assim de certa forma ilegal (...) era sempre um favor: ,ah, pronto, ela não tem tudo em dia, mas nós vamos deixar porque já temos confiança na avó”*. Tratou da nacionalidade quando percebeu que, sem ela, não podia participar numa viagem a França organizada pela escola secundária, à qual acabou por não ir. Também foi pela irregularidade da sua situação estatutária que não conseguiu bolsa quando entrou no ensino superior, aos 20 anos. Sente que foi *„renegada, porque não tive logo direito a nacionalidade automática. Sempre me senti um bocado de parte, porque de certa forma, eu não era nem de um lado, nem do outro. Porque não nasci em África, não conheço nada de África”*.

O acesso ao ensino superior foi possível usando o número de registo facultado pela escola secundária, mas sem bolsa não tinha condições económicas para estudar e interrompeu os estudos ao fim de uns meses, ainda no 1.º ano. Foi trabalhar para um programa municipal de ocupação de jovens, num bairro social, durante 9 meses. Com o dinheiro ganho pagou as propinas em dívida e o processo de aquisição da nacionalidade. O percurso *“académico, secundário, faculdade, era uma coisa que não estava na minha cabeça, porque eu pensava não vou, não tenho*

dinheiro, não vou conseguir. Porque eu também duvidava muito das minhas capacidades. Foi uma coisa que eu tive que ir aprendendo, que é eu também sou capaz e consigo fazer as coisas". Os professores do secundário insistiram muito para que prosseguisse para o superior. Neste nível de ensino era tudo mais fácil, a ação social escolar garantia os apoios mais importantes, e a perspetiva de deixar de ter estes apoios era intimidante: *"a pessoa tem apoios especiais, tem o SASE para os livros, para a alimentação, então, de certa forma é um descanso. Depois chega à faculdade, já não é bem assim, são mil euros por ano, mais o passe, a alimentação, aquelas coisas todas têm que estar lá sempre".*

Chegou ao curso de tradução através da opção de Línguas e Humanidades no ensino secundário. Gostava de línguas, era aí que tinha as melhores notas, participou num clube escolar de alemão durante 3 anos pela devoção a uma *banda pop*, e foram as línguas que nortearam a sua escolha. Uma amiga sugeriu a legendagem, depois tradução. Entraram juntas para o mesmo curso. Foi o pai da amiga que as acompanhou no primeiro dia de inscrição. Escolheu a universidade mais barata, e com a média mais baixa, apesar de o curso ser menos interessante. No primeiro dia de aulas *"estava feliz, estava assim um bocado assustada também"*. Da experiência universitária destaca a autonomia e a ausência de regras, que lhe geraram confusão, inicialmente: poder faltar, tratar os professores pelo nome, a dificuldade em organizar as opções curriculares de forma a ter um horário exequível, a falta de informação. As dificuldades económicas impedem a compra de materiais obrigatórios, levam à realização de unidades curriculares sem manual, sem dicionários, apesar de ter avaliações altas: *"Por exemplo, o espanhol, no segundo semestre, fiz sem livro, porque eu não tinha dinheiro para comprar o livro, era 16€ e na altura que estavam a vender o livro, eu não tive dinheiro. Tinha fotocópias, e a professora chateou-me o semestre todo porque eu não tinha livro, eu disse -'não tenho culpa, porque não tenho dinheiro, e esse dinheiro dá para eu comer e dá para outras coisas', mas eu até tive boas notas e ela até ficou surpreendida"*. Levaram também à convocação de recursos na rede de vizinhança: a vizinha que consegue fotocópias, a que tem computador e deixa usar para fazer os trabalhos (apesar de ter recebido, por *milagre*, um computador de presente, por parte do pai, sob da pressão da avó, depois de já estar na universidade). As refeições são levadas de casa. O básico é assegurado pela avó: *"ela recebe, é para as contas e para a comida. (...) Tenho teto e comida aqui, desde que eu tenha o passe e alimentação..."*. Descobriu, entretanto, uma bolsa de mérito na universidade à qual podia concorrer, e que ganhou. Trabalha 12 horas semanais, e a bolsa cobre as propinas. No ambiente universitário, nunca se sentiu discriminada por ser negra, mas já se sentiu discriminada por ter morado num *bairro de barracas*: *"para mim foi normal, cresci lá, vivi lá nos primeiros 9 anos da minha vida. Eu achei fantástico. Claro que a casa não tinha as condições mínimas, nós não tínhamos casa de banho, por exemplo, chovia lá dentro, havia ratos, mas tirando isso, eu tinha os meus amigos todos lá, eu brincava sempre com eles, andava na rua descalça se fosse preciso, podia estar num sítio qualquer, que ninguém fazia mal, e esse à-vontade, sempre gostei disso"*. Também já se sentiu estranha na condição de única africana sentada nos auditórios.

Nunca foi um *génio* nem teve grandes notas, limitava-se a prosseguir, a fazer o que tinha de ser feito, numa prática ordeira, num quotidiano organizado. Na transição para o ensino secundário, *"era ou humanidades ou curso profissional, mas depois, dos cursos profissionais que havia, nada me interessava, apoio à infância (...), secretariado, (...) havia a eletrónica, nem pensar"*, até porque *"cursos profissionais era para os burros"*.

Do ensino primário recorda o uso da reguada por parte da professora, mas gostava da escola, que partilhava com muitos outros meninos do mesmo bairro. Era uma aluna mediana. Lembra, da visita à casa da colega que morava num prédio, o encantamento com a existência de uma casa de banho, a mesma colega que mais tarde pediu para mudar de turma e se tornou uma *snob*. Bruna calhava sempre em turmas de *malcomportados, rebeldes e repetentes*. Mas, em casa, *"as coisas sempre foram organizadas porque a minha avó é sempre muito organizada. (...) Eu sempre fui assim, por exemplo, em relação aos cadernos da escola. Havia muitos colegas meus que aquilo não se sabia onde é que começava, nem onde é que acabava. O meu não, sempre ali tudo certinho, com as cores a separar, os sumários, os separadores"*. Isto apesar da pouca escolaridade da avó, com quem praticava as cópias: *"Nós, naquela altura, tínhamos a letra muito parecida, então eu fazia e ela também fazia"*. A avó nunca foi de aplicar castigos, mas sempre foi clara nas rotinas e nas modalidades de comunicação (*"olha, morreu, está preso, aconteceu isto,*

*aconteceu aquilo”). Nunca lhe deu permissão para se comportar mal na escola. Controlava as notas, mesmo quando já não percebia se o que via era positivo ou negativo. Para a ajuda nos trabalhos de casa, recorria ao vizinho da frente ou ao centro de apoio social que havia no bairro. Teve uma professora moçambicana durante o 1.º ciclo, “gostava muito dela, era a única professora ‘preta’ na escola, tipo ‘uau’”. Sempre se deu bem com os professores. A memória mais bonita que tem da primária foi ter recebido, do pai, um conjunto de materiais – caderno, lápis e caneta, da Barbie. O pai esteve preso durante algum tempo, alegadamente por tráfico de droga, e deixou de o visitar “porque os guardas disseram [à avó] para não me levar mais, porque era muito triste, porque eu chorava sempre à saída”. Ao mudar para uma habitação social, escolheu a escola melhor, não a que estava mais perto do bairro, porque essa tinha má fama. Mesmo assim, descreve problemas de comportamento nas turmas. Reprova no 6.º ano com 3 negativas, porque se *relaxou*, por *falta de estudo*. A avó zangou-se, mas não excessivamente. Repetiu o ano com boas notas. Volta a reprovar no 10.º ano, altura em que *“ia à escola passear, basicamente”* e *“a turma não trazia o melhor de mim”*. Foi a partir do segundo 10.º ano que teve a melhor experiência, começou a gostar de ler, encontrou professores abertos, para quem o estatuto de repetente não tinha importância nenhuma: *“foi onde eu tive mais pessoas que acreditaram em mim, eu acho que isso ajudou imenso... (...) Acho que eram professores que diziam mesmo, por exemplo, se eu tinha boa nota – ‘ah, posso saber como é que consegues? Foi bom, em comparação com a outra que foi mais baixinha! (...) Era sempre esse incentivo que eu acho que nunca tive”*. Nomeia professores que atualmente lhe assinam as fitas de finalista. Vários dos seus colegas de turma prosseguiram para o ensino superior. Para o futuro, quer fazer um mestrado, e imagina-se a trabalhar noutra área, talvez turismo. Não vê a tradução como uma profissão a sério, apenas algo que pode fazer de forma complementar. Sobre como podem os sistemas de apoio aos estudantes, como ela, melhorar, diz que as restrições à ação social escolar para não nacionais não fazem sentido: *“eu percebo que haja maioritariamente para os nacionais, mas nos dias em que vivemos hoje, eu acho que podemos dizer que não há ninguém 100% nacional, acho que já há uma interculturalidade muito maior, acho que não devia haver esse tipo de restrições”*.*

Retrato sociológico 8 – Cíntia. Tem 22 anos e é aluna do 2.º ano do curso de Línguas, Literaturas e Culturas. Nasceu em Angola e veio para Portugal aos 6 anos. Lá vivia no contexto de uma família alargada, avó, tios e primos, e um irmão. Cá, ela e o irmão vêm reunir-se com a mãe, o companheiro e uma irmã mais nova, que não conhecia antes. Quando chegou a Portugal já conhecia as letras e os números, tinha frequentado o que se chama *“explicações”*, uma modalidade de pré-escolar informal. Chegou a meio do ano letivo, e integrou um ATL à chegada. Vive, nessa altura, num pequeno anexo de uma casa, num bairro de autoconstrução, na periferia de Lisboa. Esta não é a primeira experiência de Cíntia no superior. Depois do ensino secundário, e de um percurso marcado por inflexões, o que queria era *“a área do entretenimento, mas achei que não dava dinheiro e não quis ir. Fui para jornalismo”*. O acesso ao ensino superior foi muito apoiado pela escola secundária. Ingressou no curso de jornalismo, não teve bolsa, e a situação complicou-se em pouco tempo: desilude-se com a componente demasiado técnica do curso e acumula dívidas relativas às propinas: *“o meu problema era o dinheiro (...) Só comia de manhã cedo, almoçava uma sandes e depois só comia quando chegava a casa, andava sempre cansada, não estava habituada aos transportes”*. Crê que a bolsa foi recusada por erros na candidatura. Salienta a falta de informação e de apoio na mesma, realizada *on line*. Acaba por desistir do curso ao fim de três meses, mas nunca pôs de parte a ideia de voltar. Foi trabalhar, e durante quase um ano, passou por um restaurante, um programa municipal de ocupação de jovens, o apoio a uma idosa e por uma rede de *fast-food*. Juntou dinheiro, e fez uma nova candidatura aos 21 anos, desta vez a Línguas, Literaturas e Culturas, um curso que a interessou pela forte componente de cultura geral. Conseguiu finalmente bolsa, mas em março ela ainda não tinha começado a ser paga. Ainda faz limpezas em edifícios. Gosta da universidade, sente-se bem, sente menos diferenças sociais do que noutros níveis de ensino. Ainda assim, *“conforme a pessoa sobe de grau de ensino menos negros há, muito menos. (...) Como somos tão poucos geralmente os professores lembram-se de nós, mas acho isso normal, sobressaímos mais. Às vezes é mau, gosto mais do anónimo, destacamo-nos muito”*.

Desde o 1.º ciclo que aprende com facilidade e é boa aluna, embora falasse muito, marca distintiva de todo o seu percurso escolar. É por esse motivo que a mãe é chamada à escola muitas vezes, e foi sempre o comportamento, e não o desempenho escolar, que legitimou castigos e repreensões: *«sempre achei que o facto de ser expressiva e falar muito era uma coisa má, que tinha de controlar, nunca me explicaram que há momentos para tudo e eu era uma criança e estava sempre a ser reprimida (...) Professores e mãe. Sempre que falavam da minha inteligência não era um elogio, era ‘tu és inteligente, mas portas-te muito mal’»*.

A primeira escola que frequenta *“parecia um colégio”*, pequena, longe da área de residência. No 3.º ano, na sequência da separação entre a mãe e o padrasto, muda para uma escola mais perto do bairro, onde começa a *“perceber as diferenças sociais, raciais, entre os estrangeiros. Nós ficámos numa turma que era o 3.º e o 4.º ano, do outro lado havia uma turma de 3.º ano, mas os negros estavam todos do nosso lado”*. Esta será a primeira de muitas turmas problemáticas, socialmente homogêneas, marcadamente étnicas e com elevado número de repetentes, que Cíntia integra ao longo do seu percurso até ao 3.º ciclo. Ainda assim, *“a escola sempre foi melhor que estar em casa. Eu gostava de ir para a escola porque em casa o ambiente não era muito bom e era um escape”*.

O 2.º ciclo é marcado pela integração numa escola que *“tinha muitos negros e havia um bairro de lata ao lado da escola e tinha muitos alunos daí. Nessa escola havia muitos roubos, mau comportamento e eu aí era mesmo malcomportada”*. Tem várias faltas disciplinares individuais e de grupo, e uma suspensão durante uma semana, em consequência de um conflito com um professor: *“houve um professor que me empurrou quando eu estava de muletas e aí fui mal-educada, mas acho que eu tive razão, acabei por ser suspensa e na escola eles não ouviam os alunos, principalmente os negros. Havia muito racismo mesmo dos professores para os alunos”*.

A partir do 7.º ano, na sequência de uma mudança de escola, Cíntia fica numa boa turma devido às classificações favoráveis que obtém no 2.º ciclo, apesar de não ter práticas de estudo rotinizadas. Começa a gostar de Português e descobre o prazer da leitura com uma professora e por influência da irmã. Troca a mesa de refeição pela biblioteca local, como lugar de estudo. Começa a ganhar consciência do seu comportamento, e *“comecei também a ter muito boas notas, com o hábito de ler comecei a escrever melhor sem dar por isso. A professora de Português elogiou-me e fez com que me sentisse bem por ter tido boa nota, essa professora sempre andou muito em cima de mim e acho que nessa altura eu comecei a pensar sobre a universidade, porque até aí nem sequer via utilidade em estar na escola.”* Convive *“mais com pessoas de classe alta e classe diferentes da minha. (...) Miúdas com mais dinheiro e com estojos cheios de canetas, lapiseira e lápis, a borracha. (...) Houve uma altura em que sentia vergonha por não ter materiais novos”*. A escola tem um grupo de professores muito ativo, grupo de teatro, clubes, badminton, dança, informática e organiza viagens pelo país, que os alunos mais carenciados não pagavam (Cíntia vai a Paris numa destas viagens). As atividades não eram especificamente “interculturais”, e nelas *“nós não nos sentimos diferentes, não estamos a ser postos perto de pessoas com quem nos podemos identificar, somos apenas mais um aluno e o bom disso é que os alunos que frequentam essas actividades, interessam-se e encontram-se alunos com histórias completamente diferentes”*. É também a partir do 7.º ano que começam a surgir as primeiras negativas, a matemática e físico-química. Mas foi esta escola *“que salvou a minha vida, tinha ido por um caminho completamente diferente se não tivesse entrado lá”*. Destaca todo o trabalho que os professores desenvolviam fora das aulas.

No 9.º ano, participa num programa escolar de promoção do empreendedorismo, gestão financeira e orientação escolar. Queria seguir música no ensino superior, era nesta disciplina que tirava a nota mais alta, sem estudar. Mas a psicóloga *“avisou-nos logo que música e dança não valia a pena porque era preciso uma formação desde criança”*. Ficou confusa, pensou em jornalismo, escolheu línguas e humanidades, que ainda iniciou numa nova escola, mas que abandonou ao fim de dois meses para ingressar em ciência e tecnologias, em parte por pressão da mãe, que *“sabia que as áreas de ciências são as que dão mais dinheiro”*. Na curta passagem por ciências aprendeu a estudar: *“tínhamos uma professora que nos ajudou a estudar, o que nunca nenhum professor tinha feito. Aprendemos que às vezes bastava chegar a casa e ler a matéria, sublinhar o que era importante, nunca ninguém me tinha dito aquelas coisas, é uma coisa que falha muito”*. Mas não gosta do curso, tem má nota a matemática, e quer regressar a humanidades novamente no ano letivo seguinte. Por falta de vaga, é encaminhada para o curso profissional de secretariado. *“Era*

dentro da [mesma] escola, mas era muito deprimente, muitas pessoas que se achavam burras, os próprios professores achavam isso dos alunos e era mau ver isso. (...). Nem eram uma turma malcomportada, mas nós chegámos lá e houve um professor que nos avisou logo que não íamos durar muito, na primeira aula. No final dos 3 anos, a turma tinha 9 alunos.”. Percebeu que não ia ter bases para ingressar na universidade através deste curso, que não iria conseguir preparar-se sozinha, e volta a infletir o percurso ainda no mesmo ano, conseguindo um lugar numa turma de humanidades. Prossegue até à conclusão do ensino secundário, com notas medianas. Recebeu, neste trajeto, um prémio de poesia, e por duas vezes prémios de mérito, pecuniários. Com um destes prémios ajudou a família a mudar para um apartamento alugado. Mudaria de casa 3 vezes ao longo do percurso escolar.

A mãe de Cíntia trabalha como empregada de limpeza, vende produtos por catálogo, e tem o 6.º ano. Lê bastante, mas sobretudo livros relacionados com a Igreja que frequenta. É entre a rede de amigos da Igreja que tem arranjado as oportunidades de emprego, em cafés e nos serviços de limpezas, que a Cíntia tem realizado desde que entrou na universidade. A relação com a mãe sempre foi distanciada: *“crescemos a ouvir que nós a atrapalhávamos, que ela não tinha que gastar dinheiro connosco se não nos tivesse, que existem pais que abandonam os filhos e que nós devíamos dar graças por ela ter ficado connosco, era mau”*. O irmão mais velho acabou o secundário num curso profissional, depois de várias reprovações e interrupções, e trabalha numa barbearia. A irmã também é estudante universitária.

Cíntia ainda não tem nacionalidade portuguesa porque não consegue pedir os documentos necessários em Angola. Já perdeu uma oportunidade de emprego por causa do seu estatuto. Num futuro próximo espera concluir a licenciatura, realizar o mestrado e trabalhar em edição de texto. Começou a pesquisar, por sugestão de uma professora universitária, sobre o ramo da linguística em Angola, em desenvolvimento e que precisa de investigadores. No domínio do sonho, cada vez mais recôndito, está ainda pendente a realização de um curso de teatro musical nos Estados Unidos.

Retrato sociológico 9 – Elisa. É aluna do 1.º ano da licenciatura de Direito, tem 25 anos, origem angolana, e é bolseira de ação social, estando atualmente a estudar numa universidade privada em Lisboa, reconhecida pela presença significativa de estudantes africanos. Escolheu a universidade onde está por ser, dentro das privadas, uma das mais prestigiadas de Lisboa e com propinas mais baixas face a outras. Concorreu ao ensino superior através do regime de acesso para maiores de 23 anos, preferindo não realizar o exame nacional pelo regime geral com receio de não ficar colocada, por ter concluído o ensino secundário em módulos (ensino recorrente noturno) e com uma média baixa (12 valores). Esta não é a primeira vez que Elisa está no ensino superior. Em 2012, uma gravidez inesperada obrigou-a a *“fazer uma pausa nos estudos”* de Design, que frequentava noutra universidade privada (também em Lisboa). Estava grávida de cinco meses quando recebeu um convite da parte da família materna, com quem reatou contacto aos 18 anos por ocasião de um casamento, para ir viver para Angola, onde esteve entre 2012 e 2014, quando decide voltar para Portugal para prosseguir os estudos, noutra curso e noutra universidade. A ligação à família materna foi, de facto, um eixo de apoio fundamental na última fase do percurso no ensino secundário de Elisa e no seu primeiro contacto com o mercado de trabalho. A gravidez aconteceu precisamente no ano em que se inscreveu na faculdade em Portugal pela primeira vez. *“ela [a minha mãe] estava a planejar algo, ela dizia mesmo e de repente eu chego a casa... foi quase como furar-lhe os olhos. Chego a casa e digo que estou grávida. Então aquilo foi mesmo um balde de água fria por cima dela. Ainda por cima eu era a [irmã] mais nova.”*. Ir para Angola afigurou-se-lhe, neste contexto de difícil relação com a mãe e ausência de perspectivas de emprego, como uma oportunidade potencialmente compensadora, tanto a nível educativo como profissional. A vontade de estudar Direito surge do efeito combinado de dois fatores: a família materna e paterna, muito ligada à área, e a experiência de trabalho em Angola, numa empresa de segurança. *“Estava também um pouco envolvida com a área do Direito porque há o gabinete de assessoria e então eu tinha muito contacto com o advogado da empresa. Então eu fui vendo como é que era o mercado de trabalho. Cheguei a entrar em Direito também numa faculdade em Angola, só que desisti logo nos primeiros meses porque não gostei da forma de ensino lá.”*

Atualmente, está numa turma quase exclusivamente africana, com quem Elisa afirma ter uma relação cordial. No entanto, sente-se algo distanciada face à atitude pouco empenhada que perceciona nos seus colegas, muitos deles também angolanos, em relação à universidade. Parte deste desconforto provém de uma certa dissonância sentida por Elisa em relação a alguns deles, no que diz respeito aos trajetos de vida e às redes de apoio financeiro, muito diferentes dos dela: *“Grande parte dos meus colegas veio de Angola para estudar e os pais estão a sustentá-los e tudo o mais, e há alguns que eu não vejo esforço da parte deles. (...) Eu luto. Às vezes dá-me imensa preguiça de me levantar todos os dias, deixar a minha filha na creche, é cansativo. Eu esforço-me para ter boas notas e eu vejo que eles de certa forma têm tudo na mão deles, mas não fazem nada.”*

A atitude de Elisa face ao ensino superior não é, de todo, distanciada, o que se deve em muito à trajetória de classe e estatuto social da família. Ela nasce em Angola em 1990, vindo para Portugal com dois anos de idade acompanhada da mãe, que passa de antiga trabalhadora administrativa do Ministério da Saúde angolano a trabalhadora doméstica quando chegam a Lisboa. Esta mobilidade descendente do estatuto profissional e social da mãe não estava, segundo Elisa, nos seus planos. A sua família, quer materna quer paterna, está bem posicionada na estrutura profissional angolana. Tem tios, tias e primos ligados ao Direito e à administração central, bem como à indústria da moda; a sua avó materna foi funcionária protocolar de dois chefes de governo entre o período pós-independência e os primeiros anos da guerra civil, e o seu avô paterno era médico. Recorda a casa em Angola que pertencia à sua avó materna, mas onde viveu com a mãe e o pai, como ficando localizada *“na zona dos ministros”*. *“Podia-se dizer que eles viviam bem.”*. A instabilidade vivida no país de origem por altura da guerra civil, bem como as esperanças de ascensão educativa e profissional em Portugal, motivaram a decisão da mãe de permanecer em Portugal, após uma migração que tencionava ser breve, *“para férias e fazer uns biscoitos”*. A forma como relata as dinâmicas familiares que resultaram desta mobilidade geográfica e social, pauta-se pelo esforço despendido pela mãe para conseguir conciliar o trabalho e o estudo, e as longas horas que esta passava fora de casa em resultado. Sustentava praticamente sozinha as duas filhas, Elisa e a sua irmã mais velha, ao mesmo tempo que, quando Elisa tinha cerca de treze anos de idade e estava no 8.º ano, se inscreveu no ensino recorrente para conseguir acabar o secundário por módulos, e entrar na universidade (o que fez em 2012).

A sua primeira casa quando chegou a Portugal foi numa zona residencial do Cacém, onde Elisa entrou para a creche aos três anos. Viveu nesta casa arrendada com os pais e a irmã até aos 10 anos, quando decidem comprar uma casa em Massamá, num bairro de realojamento, onde está até hoje. As escolas que frequentou foram sempre públicas, e escolhidas pela proximidade ao sítio onde vivia. A primeira mudança de escola fez-se pela altura da mudança para Massamá, no 5.º ano, onde passou a frequentar uma escola básica que, face àquela onde tinha estado até concluir o 4.º ano, tinha uma população africana muito mais expressiva, aliás, à semelhança do bairro para onde se mudou. Elisa recorda esta mudança de forma positiva: *“Eu gostei. Essa escola tinha acabado de abrir (...) e eu conhecia algumas crianças da escola e então sentia-me mesmo bem nessa escola. Algumas dessas amizades ainda trago comigo.”*. Foi automaticamente transferida para outra escola na transição para o 7.º ano, devido ao limite de vagas no estabelecimento de ensino onde estava. Esta nova escola, onde esteve desde o 7.º ano até ao 12.º ano, tinha ensino básico e secundário. Elisa relata uma sensação de estar algo perdida, ou *“atirada de pára-quadras”*, num espaço que não conhecia e que era, em termos etários e sociais, muito mais diverso do que estava habituada até ali.

Apesar da sua atual dedicação ao estudo no ensino superior, o percurso escolar de Elisa não foi, de todo, linear, tendo tido níveis de sucesso variáveis, e ficado retida duas vezes. O factor-surpresa associado à mudança de escola no 7.º ano desencadeou em Elisa um período de desencantamento, ou de adesão distanciada, face à escola: *“Safava-me. Eu era a melhor aluna no 5.º e no 6.º ano, tinha quatro, mas depois simplesmente limitava-me a ter três. (...) Manter positiva. Eu nunca queria ser a ‘melhor’ aluna.”*. Apesar de ter tido apoio escolar a Matemática durante todo o 3.º ciclo com o professor da disciplina, juntamente com outros cinco colegas, o 8.º e 9.º ano foram anos intensos para Elisa. Passou a ver menos a mãe quando ela começou a estudar à noite, a seguir ao trabalho, e no ano seguinte os seus pais separaram-se. A separação foi conflituosa, agravando o afastamento de Elisa face à escola e os seus resultados, acabando por

reprovar: “*Simplesmente desliguei. Desliguei dos estudos. No 1.º período eu lembro-me que tive quatro negativas, mas até esforcei-me, depois tive sete negativas e depois tive três. Só que uma delas foi de português e matemática. Chumba automaticamente.*”. Quando repete o 9.º ano, sente-se novamente atirada para uma turma onde não conhece ninguém. Mas o facto de a mãe ter sido compreensiva face à sua reprovação – “*Acho que a minha mãe já estava à espera, ela não teve uma reacção assim tão má. ‘Olha, fazes para o ano’*” –, de não ter sido a única repetente na turma e de a irmã ter assumido ocasionalmente o apoio no estudo, ajudou Elisa a focar-se em passar de ano.

A escolha do curso científico-humanístico de Artes no ensino secundário teve em pouco que ver com qualquer tipo de orientação psicotécnica na escola (da qual não se recorda), mas foi motivada fundamentalmente pela orientação e ajuda da irmã: “*quem me influenciou em parte foi a minha irmã. (...) Ela desenhava imensas roupas. Eu ganhei esse hábito por causa dela. Em casa estou cheia de desenhos de roupa e houve um natal que ela me deu um livro, como se coser roupa e tudo mais e ela influenciou-me um pouco a ir para artes*”. No entanto, a difícil conclusão do 12.º ano, o nascimento da filha e a experiência de trabalho em Angola fazem com que, hoje, Elisa adote uma postura face à sua vocação que se poderia considerar pragmática: “*Não, eu fui mesmo por causa do trabalho [para o curso superior de Direito]... uma vez que tenho uma filha ao meu encargo, eu tenho de pensar no que é melhor para ela e como é que eu posso sustentá-la. É a tal coisa de eu pôr o meu sonho de parte e pensar no futuro dela e no meu.*”. De facto, o ensino secundário não foi fácil para Elisa. A turma era pequena, mas socialmente muito seleta, e Elisa sente-se pela primeira vez destacada no ambiente escolar por ser negra: “*esses meus colegas às vezes o que me irritava neles é que tentavam fazer sotaque de angolanos: comé é? Eu olhava para eles ‘Isso é a sério?!’... acho que faziam isso na brincadeira, mas como eu não ligava*”. O seu diretor de turma durante os três anos do curso foi, segundo ela, uma âncora de apoio escolar e pessoal importante, bem como o primeiro agente escolar a dar-lhe orientação vocacional e para o ensino superior: “*Porque do 10.º ao 12.º ano eu estava naquela, o que é que eu vou fazer à minha vida? Quem sou eu como pessoa? Eu não me estava a entender a mim própria. Ele ajudou muito nessa fase. Ele fazia quase de psicólogo*”. Ainda assim, a falta de bases de matemática impediu-a de conseguir completar a disciplina de Geometria Descritiva, mesmo depois de ter tido apoio escolar durante o 10.º e 11.º ano. Tentou repetir o 12.º ano na escola onde estava em regime diurno, mas após ficar mais uma vez retida decidiu mudar de escola, para Queluz, e fazer a disciplina primeiro em regime diurno, mas após chumbar novamente no exame passou para o regime noturno EFA-Novas Oportunidades, ao mesmo tempo que trabalhava das 6 às 9 horas da manhã em limpezas. Tanto na escolha do curso EFA no ensino secundário, como no regime de acesso ao ensino superior, como até na candidatura à bolsa de ação social que obteve e na escolha da universidade que frequentou pela primeira vez no ensino superior, Elisa contou com a experiência da mãe, que tinha já passado pelo mesmo percurso apenas alguns anos antes da filha e conhecia os trâmites burocráticos: “*Eu via mesmo que ela aplicava-se porque a minha mãe tinha bolsa [na universidade] e se ela chumbasse perdia a bolsa*”. De facto, e apesar de ver na mãe um exemplo no que toca à ética de trabalho e de esforço, admite que o seu apoio era muitas vezes distante: “*os meus pais não apertavam muito comigo em casa... desde que eu não chumbasse, tudo bem. A minha mãe só perguntava, ‘já estudaste?’ ‘sim’*”. Também no que toca à orientação escolar, nunca sentiu ingerências da parte da mãe, quer no seu percurso, quer no da irmã.

Elisa esteve ativamente envolvida, desde os três anos de idade até e durante a adolescência, nas atividades da Igreja Evangélica Baptista, a que ainda pertence. Além disto, frequentou dos 7 aos 10 anos aulas de música numa academia perto de casa, onde pagava uma mensalidade acessível para os pais.

Retrato sociológico 10 – Júlia. Tem 21 anos, e é aluna do 3.º ano do curso de Ciências da Comunicação. Nasceu em Portugal, filha de pais angolanos. Tem uma irmã mais velha 13 anos, que sempre foi boa aluna. Ainda ingressou em Psicologia numa universidade privada, mas não concluiu, preferindo emigrar (está atualmente em Nova Iorque, a trabalhar numa empresa de organização de eventos).

Reside numa casa própria da família, num bairro antigo, no distrito de Setúbal, que recebeu, a determinado momento, população em realojamento social. Apesar de este realojamento ter trazido algum desequilíbrio ao bairro, ainda hoje o descreve como uma grande família. Frequentou a catequese, e um projeto social duradouro, gerido

por uma estrutura religiosa, com um papel central no bairro, onde incentivavam ao estudo através da realização de atividades e programas de férias. Jogou futsal tanto no básico como no secundário, e basquetebol. Fez atletismo, por influência do pai, antigo guarda-redes de uma equipa desportiva, mas *“era muito ansiosa e antes das provas não conseguia dormir por causa dos nervos. Eu queria ser a melhor em tudo e aquilo era uma agonia, aquilo consumia-me”*. Durante o 2.º e 3.º ciclo, participou em projetos municipais de cariz artístico e científico, articulados com a atividade escolar. Na televisão, gostava dos canais temáticos sobre história e ciência. Nas suas redes de sociabilidade, extensas e duradouras, tem sobretudo pares autóctones. Tem o mesmo namorado desde os 14 anos, de origem cabo-verdiana, não um bom aluno como ela, mas que gosta da sua *“faceta de obcecada pelos livros e pelas coisas e ter boas notas”*. É técnico de bar num hotel em Lisboa.

Entrou na creche perto dos 3 anos, e considera que esta foi fundamental na preparação para o primeiro ciclo. Ainda tem contacto com as educadoras que aí a acompanharam. A entrada para o 1.º ciclo fez-se na escola do bairro onde residia, num ambiente muito familiar. Tal como a irmã, e por insistência da mãe, Júlia já sabia escrever o nome quando iniciou o 1.º ano: *“a professora perguntou quem é que já sabia escrever o nome, e percebi que a minha mãe tinha razão. (...) no primeiro dia esse foi o clique para sentir a escola como um desafio, agarrei-me aos livros, a fazer os trabalhos de casa, mas foi muito o impulso da minha mãe naqueles primeiros tempos”*. Teve vários professores durante este ciclo. Quase metade da sua turma era constituída por outros alunos filhos de imigrantes, e o ambiente era de comunidade. Era uma das melhores alunas, e um pouco competitiva. Gostava muito de matemática e estudo do meio: *“é a fase de que tenho mais orgulho, porque via-se que eu fazia as coisas com mais gosto e tinha pessoas ao meu lado [professores] que se apercebiam disso e puxavam por nós”*.

Os pais nunca foram excessivamente controladores com as tarefas escolares, estas sempre foram da sua responsabilidade. Tinha hora para estar em casa, e não podia brincar na rua à noite, como as outras crianças do bairro. A irmã mais velha, ou os pais, ajudavam-na em caso de necessidade, mesmo tendo qualificações baixas: a mãe o 4.º ano, o pai o 6.º ano: *“eu queria que fosse a minha mãe e ela só tem o 4.º ano e eu fazia os trabalhos ao pé dela. A minha mãe às escondidas mostrava à minha irmã e depois vinha-me dizer se estava bem, ou não. Lembro-me de uma situação em que eu precisava de ajuda para fazer as contas de dividir e a minha mãe não sabia ajudar-me. Acabei por ser eu a explicar à minha mãe como é que se fazia”*. Os pais de Júlia chegam a Portugal no verão de 1975. A mãe foi durante muitos anos costureira de especialidade (e mais recentemente, após o fecho da fábrica, empregada de limpeza), e foi ela quem acompanhou mais de perto o percurso académico de Júlia. O pai é motorista de longo curso. Quando regressava de viagem, *“fazia questão de fazer muitas perguntas, o que é que aprendíamos, o que é que gostávamos, ficava todo contente por eu gostar de matemática, porque o sonho dele era ser engenheiro de mecânica, e achava que eu ia ser”*.

A turma que integrou no 2.º ciclo era uma continuidade da do 1.º, mas era mais problemática, sobretudo em termos de comportamento, onde os alunos com boas notas se destacavam muito. Nunca fez inimizades, apesar dos bons resultados: *«na altura, era ‘maria rapaz’, adorava desporto e conseguia ter boas notas a tudo”*. Muitos dos colegas reprovaram no 5.º ano. Se inicialmente não havia constrangimentos financeiros relativamente à compra de material escolar, neste ciclo Júlia já teve apoio do SASE. Usufruiu das senhas de refeição, mas não quis apoio para os livros: *«era obcecada com os meus livros e naqueles [doados] não podia escrever. Acabava por ser um peso, porque gastava-se muito dinheiro nos livros e eu também não facilitava muito as coisas porque pedia os livros de exercícios também, mas ela [a mãe] já sabia como é que eu era e acabava por comprar. (...) tinha que ter o caderno da cor X para Português, tinha que ter o caderno Y para Matemática, as canetas tinha que ter muitas cores, para sublinhar”*. Herdou da mãe o gosto pela organização. A relação com a leitura não era forte na família, e não foi muito incentivada.

No 7.º ano a turma é separada, e parte dos alunos são encaminhados para CEF. Fica numa turma melhor. Durante todo o 3.º ciclo esteve no quadro de honra e no quadro de excelência da escola. Não tinha um interesse específico definido, tinha *jeito para tudo*. Os testes psicotécnicos realizados no 9.º ano salientaram o *resultado verbal* e a psicóloga encaminhou-a para o curso de línguas e humanidades, tal como sugeriu uma professora de história que

lhe viu potencial. *“Acho que me arrependo bastante... (...) Eu também gostava muito de ciências e tenho a certeza absoluta que se estivesse no 9.º ano agora, tinha ido para Ciências e Tecnologias. Tinha tirado alguma coisa relacionada com a área de saúde (...) Eu também poderia ter sido mais corajosa nesse aspeto, faltou coragem para dizer: não, o resultado existe e é este, mas não é o que eu quero”*.

Frequentou a escola secundária mais valorizada e aconselhada pelos professores do 3.º ciclo. A zona onde reside é próxima de um bairro social, e a escolha da escola foi criteriosa: *«eu queria fugir desse ambiente, porque queria estar num sítio que me motivasse e tive sorte, gostei muito do secundário, tive excelentes professores”*. Não conhecia ninguém, começou tudo de novo. No 10.º ano recebeu um prémio monetário pelas boas notas. No 11.º ano teve a certeza de que iria seguir para a faculdade mas apenas no 12.º ano é que escolhe a área a seguir: *«um mês antes de acabar é que decidi que queria ir para Ciências da Comunicação. Já sabia que queria ir para a faculdade, isso era certo. (...) disse: não, eu tenho que aproveitar este gosto que tenho pelo estudo, eu tenho que espremer ao máximo isto que eu tenho, não vou pensar em terminar aqui até porque se terminar aqui isto dá-me o quê? Não me dá nada”*. O curso escolhido garantia abertura de possibilidades, e não fecho, como lhe disse uma excelente diretora de turma. Foi também uma professora que ajudou a escolher a instituição com mais prestígio. Não conhecia ninguém, para além da irmã, que tivesse passado pela universidade.

Entrou num curso que, no ano anterior, tinha tido uma média de entrada de 16,9 valores. Gostou de participar nas praxes. Foi *Vice Miss Caloira*. Tem tido sucesso, mas a adaptação foi um choque. Ressentiu-se da competição e da relação distanciada com os professores. Levou tempo a perceber que *“aqui devia haver outra forma de nos tornarmos visíveis. Deve ser pelo teu desempenho enquanto estudante, pelas tuas notas, e eu disse-me: será que isto para mim chega? (...) eu já não estou a lidar com colegas que não querem saber da escola, estou a lidar com pessoas que tiveram notas melhores que eu, médias de 19 e 18, nada comparada a minha”*. A primeira nota que recebeu foi negativa, a primeira negativa da sua vida, e fê-la chorar. O método que usava para estudar no secundário parecia não funcionar. Acomodou-se a notas de 13 e 14, o que nunca tinha acontecido antes. Considera que deveria existir um período de transição e adaptação ao ambiente universitário, não direcionado para a área a seguir, mas para a aquisição de um pensamento mais abstrato, onde sentiu dificuldades iniciais.

As propinas do 1.º ano foram pagas pelos pais, e acabou por receber bolsa no 2.º semestre do 2.º ano, depois de uma *grande luta*. A situação financeira da família decaiu, o pai entrou no desemprego. A irmã ajudou nas despesas, nomeadamente nos planos de pagamento de propinas acumuladas e em dívida. Trabalhou nos dois últimos verões para custear os estudos, em lojas de roupa. Foi a primeira vez que trabalhou. Queriam que continuasse após o verão, mas percebeu que iria interferir com os estudos. Só de título de transporte chegou a pagar 100€. Agora, enquanto bolseira, paga menos 60%.

Vai acabar a licenciatura na vertente de comunicação estratégica, e apesar de o mestrado ser um desejo, não é algo concretizável de momento devido aos constrangimentos financeiros. Por enquanto, considera realizar um estágio. O curso foi teórico, quase metafísico, precisa de o ligar à prática profissional: *“eu própria não sei que capacidades é que tenho para a área em que eu vou acabar por ser licenciada. O curso foi tão teórico que nós acabamos por nos questionar se somos capazes de, no mercado de trabalho, fazer o que nos pedem”*. Sente que tem de melhorar a expressão em língua inglesa, para depois pensar numa oportunidade de estágio europeu. A universidade abriu horizontes, geográficos porque a obrigou a sair do bairro, e sociais, já que, no secundário *“era como se estivéssemos todos ao mesmo nível. Não havia ali grandes desvios. Aqui na faculdade já é diferente, já me comecei a dar pessoas com níveis de vida superiores ao meu e daquilo que eu tinha contacto”*. Ainda assim, considera que o ambiente era, inicialmente, menos heterogêneo do que imaginava, apesar de ter melhorado: *“Só tinha 4 pessoas da minha cor. Outras podiam ter nascido fora, mas eram muitos portugueses. Não senti aquilo que achava que ia ver na faculdade, alemães, italianos, como me tinham dito, que as faculdades são as cidades todas juntas”*.

O pai deixou cair o que tinha nas mãos quando soube que Júlia tinha entrado no superior. *“Os meus pais honestamente, pela escolaridade que tiveram e as oportunidades que tiveram, qualquer coisa que eu escolhesse era uma vitória porque eles sempre quiseram dar aos filhos aquilo que para eles não foi possível.”* Foi o pai que a acompanhou

no dia de inscrição no ensino superior: *o meu pai foi pai outra vez nesse dia, com um sorriso de orelha a orelha. A mãe é mais comedida. Aproximando-se a queima das fitas, têm diferentes posturas: ela muito séria e o meu pai: -'eu já avisei no trabalho que vou ter que faltar, vou precisar do dia, porque é a queima das fitas da minha filha, estou ansioso'. O meu pai super entusiasmado e a minha mãe: 'vê lá como é que vais para lá, tens que deixar o espaço dela, eles vão fazer atividades e não podemos estar lá em cima e a chamá-la'... (...) Ela sente que, pela simplicidade dela, que me vai envergonhar, e fiz questão de mostrar que não. Tanto é que eu pedi para escreverem uma fita, queria uma fita escrita pelos meus pais e ela disse: bem, vou telefonar a tua irmã para ela me enviar um texto bonito e bem escrito. E eu disse: 'oh mãe, isso para mim não tem valor. Tem valor o que tu sentes, aquilo que tu achas, mesmo que escrevas com todos os erros ortográficos que possam existir'".*

Retrato sociológico 11 – Lucas. É aluno do 1.º ano de Estudos Europeus. Nasceu em Angola há 22 anos e veio viver para Portugal, em 2001, com 8 anos de idade. Tem nacionalidade angolana. No pouco tempo que lá viveu, vivia com a mãe e o padrasto. O pai veio para Portugal desde a altura em que ele nasceu, para fugir da guerra civil angolana. Em 2000 o pai vai a Angola para trazer os filhos e ele vem viver em Setúbal com o pai e a madrastra. Com a vinda para Portugal a relação com a mãe distanciou-se e houve um período em que não falaram. A mãe é professora de ensino primário em Angola e vem de uma família de professores. O pai tem o 6.º ano e é pintor da construção civil. Há 3 anos regressou para trabalhar em Angola. O seu pai esteve preso em dois períodos (entrada no 7.º ano e 10.º ano) e ele teve de ir viver com uma tia. Com a saída do pai da prisão, Lucas volta a viver com ele e com uma nova madrastra. Neste momento vive sozinho e partilha apartamento com um amigo de infância. Tem uma boa relação com os pais e a madrastra. Apesar de ter frequentado durante um ano a escola angolana, iniciou a escola portuguesa desde o 1.º ano do ensino básico pois não tinha feito progressos: *"Os meus tios também sempre foram muito de educação, o meu tio aprendeu a falar inglês sozinho e dava aulas ao pessoal do bairro e tudo, e a família do meu pai também sempre foi ligada às letras e aos estudos, eles insistiam muito comigo mas eu estava numa fase em que só queria brincar e não aprendi nada."* Quando questionado acerca das diferenças de ensino entre Portugal e Angola, diz que em relação às condições da escola, Portugal consegue ter melhores condições, melhores instalações, embora em Angola fosse maior o respeito pelos professores. *"Eu lembro-me que quando chegávamos à sala, tínhamos que nos levantar e cantar "bom dia senhora professora, dá-nos licença para nos sentar?". Só quando a professora nos desse autorização é que nos podíamos sentar"*. Em Angola, as turmas eram maiores e não existiam sequer bancos e mesas suficientes para todos os alunos. A madrastra, angolana, que trabalhava como empregada doméstica, sempre foi fundamental no que diz respeito à educação, era ela que ia às reuniões e acompanhava os trabalhos de casa. Nunca sentiu que sofreu qualquer tipo de discriminação na escola com os colegas. *"Fui sempre super bem acolhido pelos meus colegas, na primária nunca tive nenhum tipo de problemas de preconceito nem nada, fui sempre bem acolhido, convidavam-me sempre para as festas de aniversário"*. Na segunda escola de 1.º ciclo que frequentou também se integrou muito bem. *"Eram mais de classe média, não havia muita diversidade. Era uma escola maioritariamente branca, num bairro maioritariamente de classe média branca, onde sempre vivi e sempre fui bem aceite pelos colegas, tanto que até hoje continuamos a manter relações, estamos na faculdade, continuamos a sair juntos e nunca tive nenhum problema. Não senti isso de ser posto de parte, sempre fui uma pessoa muito extrovertida, sempre gostei muito de falar e de brincar e nunca tive problemas"*. Sempre se aplicou para ter boas notas, embora estudasse maioritariamente nas vésperas. As suas disciplinas favoritas era a história, o estudo do meio e a geografia e não gostava de matemática nem de língua portuguesa. Fez o 5.º e o 6.º ano numa escola central, onde conhece uma professora que o ajudou bastante, e as suas melhores notas são a geografia, história e EVT. Aliás, a relação com os professores sempre foi, em todo o percurso escolar, excelente, de grande proximidade. Lembra-se de casos de violência contra os professores, que os impediam de darem aulas, e de assaltos à porta da escola. Na sua turma a situação esteve controlada pela diretora de turma. *"Acho que a diretora de turma teve um papel muito crucial nisto, o facto de nos juntarmos e falarmos para resolver os problemas, tentava perceber os problemas individuais de cada um. Era uma assembleia de turma, todos podíamos falar e tentar encontrar as soluções"*

para o melhor funcionamento da turma. (...) A minha diretora de turma tinha um colega de filosofia e ele tinha uma área que era Oficina Holística e lá tínhamos loga, programas para nos conhecermos melhor, tentar perceber os problemas que estão mal, exercícios de aceitação, era todos os dias de manhã, fomos acampar também”.

Aos 14 anos vai para o 7.º ano noutra escola, e a sua turma foi separada. Continuou apenas com 4 colegas da antiga turma. *“Fui para a pior turma do ensino básico e volto a ser delegado de turma. O conselho tentou encontrar uma estratégia porque a minha turma tinha muitos negros para além de mim, tínhamos ciganos e portugueses e era uma turma com muita gente de [um bairro social], muitos alunos repetentes. As aulas de matemática eram uma grande confusão, impediam os professores de dar aulas, gritavam com os professores, era muito complicado e eu sendo delegado fazia sempre a ponte entre o conselho e a turma”.* Como a grande maioria dos alunos problemáticos reprovou no 8.º ano, a turma melhorou bastante mesmo em termos de notas. *“Os alunos problemáticos ficaram todos no 7.º, todos eles. Alguns foram mesmo expulsos da escola, tanto que quando passam para o 8.º ano os alunos já não têm nada a ver, no 7.º ano éramos a pior turma em termos de nota e no 8.º ano já melhorámos e fomos uma das melhores turmas e no 9.º já fomos a melhor turma. (...) Acho que havia aquela coisa de afirmação de bairro, gozam mais com o professor, iam muitas vezes para a rua e se fizer isso vou ser o mais popular, o mais cool da escola”.*

Sempre gostou de política e no 9.º ano participou no Parlamento dos Jovens. Chegaram aos nacionais, foi o representante distrital na Assembleia da República. Sempre se interessou pela escola e por ir progredindo, apesar de isso ser considerado estranho tanto para os colegas negros como para os brancos. *“(…) os meus colegas africanos sempre me chamavam o preto culto, porque eu lia livros e não era normal. Para os brancos era estranho, no secundário ainda sentia isso, um negro ser tão aplicado e saber tanto de história e de geografia e gostar tanto de política. Eles ficavam admirados como se estivessem a ver algo de outro mundo. Sofri um pouco dos dois lados, mas apenas os comentários”.*

Em sua casa não havia a cultura dos livros mas teve uma professora no 9.º ano que foi decisiva no despertar para esse gosto. *“Eu comecei a ganhar cultura de livros com a minha professora no 9.º ano, que ela nos metia a apresentar livros e ela é que escolhia os livros para cada um tendo em atenção os gostos. Ela não impunha livros, tinha atenção e deu-me um livro chamado «O Mundo em que eu Vivi», faz parte do programa nacional de leitura, e eu a ler o livro percebi que gostava de história e política. Desde aquela altura que eu ganhei um fascínio pelos livros”.*

No secundário participa num projeto europeu que abrange cinco países: Finlândia, Turquia, Hungria, Holanda e Portugal. Embora não tivesse viajado, ajudou na organização e acolhimento de professores de outros países. O projeto durou os 3 anos do ensino secundário. O facto de não estar legalizado impediu-o de realizar algumas viagens, no quadro deste e de outros projetos.

O apoio do SASE foi importante, sempre contou com essa ajuda desde o 1.º ciclo, embora com o passar do tempo, em termos monetários, as ajudas diminuíram e quando chegou ao secundário recebiam apenas o suficiente para três livros e o resto tinha que ser suportado pela família, o que se revelou difícil. Recebeu a ajuda de amigos e sempre teve livros usados. *«Os livros eram dados na escola, mas depois aquilo foi-se degradando. No início davam tudo, caneta, lápis, material, livros mas depois alguns livros já não eram novos e criou-se um banco de livros para alunos de outros anos pudessem reutilizar. No secundário eles davam o cheque e que nos permitia comprar três livros e o resto tinha que ser a família.(...) Era complicado porque, no início, o meu pai às vezes não tinha dinheiro logo para dar. Mas eu nunca esperei muito, sempre tive uma grande rede de amizades e perguntava pelas coisas e acabava por ter livros dados pela escola. Sempre me mexi muito para conseguir”.*

Grande parte dos seus rendimentos provém de um part-time como dinamizador comunitário num programa de inclusão de crianças e jovens de territórios vulneráveis, onde faz a ponte entre jovens e a organização, dinamizando várias atividades. Se não tivesse conseguido a bolsa da faculdade, teria seguido para um curso profissional de Gestão ou Logística.

Teve vários interesses, foi apaixonado por astronomia, química, matemática e arquitetura. Pensou seguir direito, ciência política e estudos internacionais mas não teve média. Hoje sonha ser diplomata.

Mesmo sendo estrangeiro entra no regime geral e teve o apoio da bolsa, que só recebeu em janeiro. Lembra-se que

adorou as primeiras aulas e que não era aquela a ideia que tinha da universidade. Entrou em estudos europeus já com 21 anos, depois de ter parado durante um ano, sabático, em que ia participar no Programa de Voluntariado Europeu na Roménia. Acabou por não se concretizar por falta do visto. A primeira impressão da universidade foi muito positiva. *“As primeiras aulas gostei imenso, porque os professores no secundário dão-nos uma ideia da faculdade que não é a que eu vivi, os professores eram mais frios, mais distantes, chegavam e davam a matéria sem querer saber de mais nada. E quando cheguei à faculdade não foi nada assim, os professores são super atenciosos com os alunos, disponibilizam tudo a nível de materiais”*. Gostou das turmas heterogéneas, pessoas diferentes, com estilos de vida diferentes, lugares diferentes. O seu desempenho no ensino superior é médio. Embora não haja nenhuma área especialmente complicada, sente que o facto de trabalhar e estudar não o deixa focar-se completamente nos estudos. Na comparação entre os jovens que, como ele, nasceram num PALOP e os colegas que já nasceram em Portugal, entende que a relação que têm com a vida é muito diferente, pois estes últimos não conhecem outra realidade bem pior que a portuguesa, e isso faz com que desperdicem as oportunidades: *“nós que ainda estivemos em Angola algum tempo, presenciamos dois mundos. O mundo africano, o mundo onde as possibilidades não são tantas, onde estamos numa boa escola, ou um copo com leite era um privilégio. Depois vivemos num mundo em que mal ou bem safamo-nos e acho que cá não sabem valorizar o pouco que têm. Eu acho que os jovens não aproveitam o pouco que têm, porque em Angola não temos nada. (...) Assim, como os jovens que nasceram na Guiné e que vieram mais ou menos com a mesma idade que eu, valorizamos muito mais as oportunidades que a vida nos dá e sabemos seguir atrás das coisas, não ficamos parados.(...) como vim de Angola e sei como é que as coisas lá são, ainda tenho essas realidades na minha memória”*.

Retrato sociológico 12 – Manuela. É aluna do 1.º ano do curso de Sistemas e Tecnologias de Informação, numa universidade pública, em Lisboa. Nasceu em Cabo Verde, numa zona rural. Aqui viveu até aos 18 anos, tendo concluído o 12.º ano. Devido às condições de pobreza que caracterizavam a sua família, e à aspiração de prosseguir para o ensino superior, concorre, por indicação do pai, a uma vaga para realizar em Portugal um curso profissional de nível secundário. Veio para Portugal, para uma cidade pequena, através de um programa de intercâmbio intermunicipal. A escola pagava o quarto e não tinha grandes despesas, mas a adaptação não foi fácil.

O pai é agricultor e concluiu o 4.º ano de escolaridade e a mãe é doméstica, sem escolaridade. Ainda em Cabo Verde, no ensino secundário, esteve na opção de Economia e era uma aluna razoável. Havia só uma escola secundária para os três concelhos da sua ilha, e os alunos eram todos muito parecidos entre si. Quando chega a Portugal entra num curso de Design, mas como não gostava pediu transferência para um curso de Programação. Terminou o ensino secundário em 2012, com média de 14 valores.

Vive atualmente com a irmã gémea que veio um ano depois, uma vez que não conseguiu completar o 12.º ano em Cabo Verde. O pai não teve possibilidades de financiar a vinda das duas filhas ao mesmo tempo. Enquanto fez o curso profissional, apesar de viver longe, vinha quase todos os fins de semana para Lisboa, para casa de uns primos. Tentou a entrada na universidade mas não conseguiu passar nos exames nacionais por causa da matemática, e optou por ir trabalhar. Acabou por entrar no ensino superior através de uma vaga que surgiu na embaixada de Cabo Verde, da qual teve conhecimento através de uma amiga. *“estive aqueles dois anos parada, e no profissional a Matemática é só os básicos não é como o secundário [regular]. Estudei, mas não serviu para nada. Tinha outra tentativa que era ir à embaixada, e candidatei-me, mas o meu nome não saiu. Fiz lá uma amiga, e ela disse que ia tentar de novo, mas no meu nome também não saiu. Depois, ela disse que havia uma vaga aqui e que me ia inscrever e consegui entrar”*. Entra no ensino superior com 22 anos, e as dificuldades e os obstáculos foram muitos. As suas maiores dificuldades são a Matemática, a Física e a Programação. Afirma que a discriminação e a diferença não se fazem sentir, embora passe o seu tempo, maioritariamente, com cabo-verdianos: *“Eu estou mais acostumada com os cabo-verdianos do que com os portugueses. Aqueles que apanhamos nos trabalhos de grupo, às vezes fazemos amizades, mas aqueles que nunca trabalhei com eles.... Posso dizer bom dia ou boa tarde, mas para falar não. (...) Somos amigos, falamos, fazemos trabalhos juntos, estudamos juntos. Os portugueses estão um bocado afastados.”*

O facto de ser cidadã estrangeira, e o seu estatuto de residência, faz com que não consiga candidatar-se à Ação Social Escolar no ensino superior. Conseguiu, porém, uma bolsa financiada por uma entidade privada e gerida por um programa público de inclusão, que permitiu que passasse a trabalhar só aos fins de semana. A bolsa ajuda-a de diversas formas, dando apoios financeiros e pessoais, facultando-lhe o acesso a um mentor, pagando as propinas, alimentação e material escolar. A aproximação aos colegas universitários de origem africana foi um dos conselhos dados pela mentora que tem ao abrigo da bolsa.

Ao fim de semana trabalha a cuidar de uma idosa, trabalho que, antes da bolsa, realiza a tempo inteiro: *“elas são boas pessoas, deixavam-me sair para ir estudar e depois ia lá, mas como ganhei a bolsa fiquei só ao fim de semana, porque lá não é a mesma coisa, tem pessoas a entrar, ou a senhora a chamar, não é como agora que fico aqui na escola a estudar. Eu conseguia estudar, mas aqui é melhor”*. No final do ensino secundário, realizou dois estágios profissionais em empresas, e imagina-se, futuramente, a trabalhar na área e a fazer projetos. Afirma que se encontrar trabalho em Cabo Verde regressa, mas, por agora, após concluir a licenciatura, tem planos para fazer um mestrado.

Considera a escola e a família como os pilares da sua vida. O avô, que concluiu a 4.ª classe e viajou para Portugal e para os EUA, foi a maior influência para que Manuela quisesse estudar tanto. O pai era mais resistente, mas, aos poucos, foi mudando a sua mentalidade, e aceitando que as filhas estudassem. Quando ingressou na universidade já trabalhava, e o pai teve receio que não conseguisse fazer tudo ao mesmo tempo: *“quando quis entrar para a universidade falei com ele, e ele disse que eu já era grande. Eu disse que não estava a fazer nada de errado, agora é que tenho que estudar, não é quando tiver 40 ou 50 anos, já não vai dar. Mas não queriam que eu largasse o trabalho. (...) Eles tinham medo que eu não conseguisse trabalhar e estudar”*.

A decisão de fazer um curso superior constituiu uma forma, que considera firme, de garantir o futuro: *“acho que por causa do futuro, não sei agora quase tudo se baseia na Matemática e tem muita saída”*. Tem a noção que só com o apoio financeiro da irmã consegue gerir o dia a dia com tranquilidade: *“sem a minha irmã acho que não entrava na universidade, (...) a minha irmã ajuda-me, e é mais fácil”*. Deseja que a irmã siga os seus passos e também faça um curso superior, mas esta não tem a mesma vontade: *“eu já lhe disse, mas ela disse que não, agora muitos alunos com licenciatura estão no desemprego”*.

Retrato sociológico 13 – Natacha. Tem 25 anos, é aluna do 2.º ano de Geografia numa universidade pública de Lisboa. Nasceu em Cabo Verde, e aí fez o seu percurso de escolarização. Veio para Portugal aos 18 anos, com vista ao ingresso na universidade. A passagem foi comprada pela mãe, residente em Portugal, após insistência da família em Cabo Verde. Natacha não tinha uma relação próxima com esta, e foi com ela que veio residir, como com o padrasto e o irmão mais novo, de 13 anos, num bairro social na periferia de Lisboa.

Foi criada pelos avós maternos numa aldeia. Nasceu com um problema de saúde – uma paralisia no lado esquerdo do corpo – o que dificulta o equilíbrio e o seu desempenho motor. *“A escola ficava tão longe que a minha avó não queria que eu fosse, porque dizia que eu não conseguia chegar lá. (...) como as aulas começavam ao meio dia, eu ia às dez, para ir devagar. Entrei na escola e sempre fui a melhor aluna”*. Aprender e estar na escola eram as suas atividades favoritas, que conciliava com algumas tarefas domésticas. O sonho de ser professora desenhou-se muito cedo: *“eu lembrava-me de brincar aos professores e eu era sempre a professora dos mais pequeninos. Quando eu estudava no jardim a minha avó brincava comigo porque o quadro era a porta e os alunos eram as plantas”*. Foi sempre uma boa aluna, até ao 8º ano a melhor da turma, mas depois baixou um pouco as notas. No 11º ano teve a sua primeira negativa, a Geografia. A repetição da mesma, e a nova professora com que a realizou, despertou-lhe uma paixão pela área. Não conseguiu ter média suficiente no ensino secundário para ganhar uma bolsa de estudo cabo-verdiana.

O bairro para onde foi residir, na chegada a Portugal, era problemático, com muitos jovens desocupados nas ruas, sem consciência dos seus privilégios: *“a maioria desses jovens nasceram cá e têm nacionalidade portuguesa, têm direito a muita coisa, principalmente o ensino e a educação. Eles desprezavam essa oportunidade, enquanto eu*

queria muito ter essa oportunidade". A condição de dependência resultante da sua paralisia deteriorou a relação com a família: "para eles já estava a ser um fardo, porque tinha um problema num braço. Quando chegamos cá, a tendência nas raparigas é ir trabalhar nas limpezas e eu não conseguia (...) não era um ambiente muito bom, o meu padrasto abusava do álcool, estava sempre a implicar comigo". Em casa não existiam rotinas e o irmão nunca teve um bom desempenho escolar. Nas idas ao supermercado descobriu uma biblioteca local, e na biblioteca fez uma amiga que ajudou na sua integração no ensino secundário, como condição de acesso ao ensino superior: "ela gostava muito de mim. No dia em que lhe disse que tinha entrado na faculdade ela ficou muito contente, mais que a minha mãe, fomos beber café e conversar".

Dirigiu-se à escola secundária com uma carta, escrita à mão, em que explicava a sua situação. A diretora aceitou a sua inscrição, e Natacha frequentou o 12.º ano de Humanidades para poder preparar-se para o exame de acesso. Não foi um processo fácil nem acompanhado: *"a minha mãe e o meu padrasto não estavam muito incentivados a que eu estudasse, eles não me apoiavam em nada, fiz tudo sozinha"*. Geriu a diferença de conteúdos (muito diferentes dos que teve em Cabo Verde), conseguiu material escolar e manuais escolares já antigos (*"uma conhecida que trabalhava na casa de uma patroa e os miúdos deixavam fora canetas e lápis novos e ela dava-me sempre, mesmo os cadernos"*), descarregou da internet (que consultava no centro social do bairro) os exames mais antigos de Geografia, estudou autonomamente e conseguiu uma nota final de 11 valores no exame de acesso.

Conseguiu ingressar no ensino superior na segunda fase. A diferença no nível de exigência foi um choque, sentiu-se isolada. As relações familiares agudizaram-se, nomeadamente com o padrasto. O ambiente *"não era próprio para estudar"*. Deprimida, recorre, por sugestão de uma colega também de origem africana, aos serviços de Ação Social da universidade. É a psicóloga que a acompanha quem sugere a mudança para uma residência universitária, o que acaba por acontecer. De então para cá, Natacha vai gerindo múltiplos, mas ainda assim insuficientes, apoios à sua subsistência. Não tem acesso à Ação Social Escolar no ensino superior por causa do seu estatuto. Mas recorre ao Banco Alimentar, teve uma bolsa por via da sua incapacidade física concedida por uma associação, que cobriu propinas, e outra que a ajuda a pagar a residência e lhe faculta o apoio de um mentor. Também recebeu apoio da embaixada de Cabo Verde, e fez pequenos trabalhos na universidade. Desfasados dos anos letivos, os apoios não impedem a acumulação de dívidas e a sobrevivência em condições limite. A progressão no curso faz-se muito lentamente – 3 a 4 unidades curriculares por ano, à medida das possibilidades.

Gosta da instituição onde está, e a única experiência de discriminação que viveu foi na residência universitária, onde a sua origem africana parece suscitar reações e restrições por parte de um responsável que não se aplicam a outros alunos. Quando confrontada com a possibilidade de fazer uma queixa formal, responde que não vale a pena, que o profissional em causa tem *"uma mentalidade muito atrasada"*, que não estudou, ao contrário dela.

O seu objetivo de futuro é formar-se para ajudar a família. Pensa acabar a licenciatura, eventualmente o mestrado, e voltar para Cabo Verde. Considera que deviam ser criados gabinetes que forneçam todas as informações necessárias para o acesso ao ensino superior, nomeadamente dentro dos bairros sociais. Apesar de analfabetos, os avós foram os grandes impulsionadores da sua vinda para Portugal. Um tio colaborava no dinheiro para os transportes, ainda durante o ensino secundário. A mãe, imigrante em Portugal, esteve sempre ausente. É a primeira pessoa da família a chegar à universidade: *"na minha família não há ninguém que tenha chegado ao ensino superior, não sou a melhor aluna, mas sou a única que conseguiu chegar tão longe, desde a geração da minha mãe"*. Na aldeia onde cresceu só havia uma vizinha que tirou a licenciatura. A casa da vizinha está desocupada há muito, e Natacha sonha comprá-la e aí instalar a sua família, quando finalmente for professora de Geografia.

Retrato sociológico 14 – Nuno. É de origem angolana e santomense, mas nasceu e cresceu no Porto, numa das poucas famílias africanas e negras de um bairro de habitação social da cidade. Em 2015, com 28 anos, está prestes a concluir a licenciatura em Ciências da Comunicação numa universidade pública de Lisboa e pensa prosseguir para mestrado na mesma área. Não necessitou de recorrer aos serviços de ação social para obter uma bolsa, pois hoje, depois de muitos reveses, já tem rendimentos suficientes para pagar as suas propinas, assim como para

assegurar o arrendamento da sua casa na cidade de Lisboa e, em termos gerais, a sua subsistência.

Apesar de algumas dificuldades na conciliação entre trabalho e estudos, que o fizeram recorrer várias vezes ao apoio dos colegas, obteve classificações elevadas na universidade, vai concluir o curso dentro do tempo esperado de 3 anos e esta foi, do que podemos entender, a etapa escolar que „mais sentido“ fez para si. Não há muitos anos atrás esteve em risco de não concluir o ensino secundário, algo que concretizou em 2010, com 24 anos, através do reconhecimento escolar da sua experiência de trabalho e de vida no Programa RVCC.

A entrada e frequência do ensino superior foi uma experiência escolar vivida com um forte sentimento de realização pessoal e biográfica. Dados os pesados obstáculos que enfrentou ao longo da vida e percurso escolar e que fariam esperar que dificilmente entraria no ensino superior, Nuno tem, com a entrada no ensino superior, uma sensação de “recompensa” obtida através de um percurso de experiência e de superação da injustiça e de múltiplas formas de desigualdade social (pobreza, racismo, exploração, marginalização, etc.) que recaíram sobre si e os seus. *“É a oportunidade de viver uma segunda adolescência que são os meus vinte, e de viver tudo! O meu primeiro emprego foi com 17 anos... de viver tudo o que não vivi até aqui, por isso é que eu na faculdade vivi, tudo o que eu tinha que viver, eu senti que aquilo me pertencia, eu com 25 anos, fui praxado com miúdos de 18. (...) Foi simplesmente um simbolismo de estar na universidade, consegui entrar na universidade, eu chumbei duas vezes no décimo, eu não tinha máquinas calculadoras [calculadoras gráficas exigidas aos alunos em Matemática A], eu andei a usufruir do SASE, e cheguei à faculdade finalmente, entrei numa universidade publica, que era aquilo que eu queria, e poder usar o traje, é sinónimo disso.”*

Para além desse sentido pessoal e biográfico, a sua integração no ensino superior deve ser lida tendo em conta a estreita ligação entre a sua formação e a profissão que desempenha desde 2011. É repórter correspondente de uma empresa de comunicação televisiva em Angola, mas é cá que realiza o seu trabalho fazendo, entre outras coisas, reportagens sobre a diáspora angolana em Portugal, mas também noutros países da Europa, para onde Nuno viaja ocasionalmente em trabalho. O curso de ciências da comunicação e a profissão de repórter estão substantivamente ligados e Nuno tem a oportunidade de (re)contextualizar o que aprende no que faz e vice versa. Outro ‘sentido’ é propriamente afetivo. Nuno encontra na sua equipa de trabalho a amizade e o incentivo das suas chefias e colegas. Tem uma relação muito especial com o coordenador da sua equipa, também ele, por coincidência, nascido no Porto e imigrado em Angola, mas branco. Nele encontra amizade e tutoria, foi aliás ele quem sugeriu que Nuno deveria seguir o curso de ciências da comunicação, área em que também se licenciou (tal como vários membros da equipa), embora numa universidade do Norte de Portugal. Quando Nuno começou a trabalhar na empresa, após 2 anos de trabalho num restaurante de grande dimensão da cidade de Luanda de onde saiu em conflito com as chefias, foi-lhe imediatamente reconhecido potencial por esse coordenador de equipa. Nuno ligou-se, com grande dedicação, à empresa que, para além de ser a oportunidade de estabilização económica e mobilidade social porque ansiava, passou a ser a sua “3.ª família” e local onde passou a dispendir boa parte do seu tempo, mesmo o tempo livre. *“Lembro-me de uma das frases que foi dita na reunião, foi que “Este rapaz tem um potencial incrível”, foi uma das frases que foi dita entre eles, e portanto, eu passei a viver quase lá, (...) basicamente, acabou por ser a minha terceira família, digamos assim, então eu sentia-me bem na lá, eu ia para lá todos os dias, eu ficava lá várias horas (...) quando tinha reportagens para fazer, saía a reportagem e ia, e depois à noite ficava lá, jantava lá, eu aproveitava para almoçar lá e jantar lá, as refeições [em Luanda] eram caras e não tinha muito tempo para cozinhar, então passava o meu dia todo lá, aproveitava tudo lá, e ao fim do dia...”*

Pode-se dizer que vive entre Lisboa e Luanda. A primeira, local onde estuda e onde desenvolve o seu trabalho de repórter televisivo, mas também base a partir da qual visita a família no Porto e faz reportagens em vários países europeus. A segunda, local onde se situa a sede da empresa onde trabalha e para onde imigrou, aos 20 anos (2009), para viver em casa da família de um grande amigo e procurar oportunidades de trabalho.

A mãe de Nuno é angolana e veio com 16 anos para Portugal, em 1972, antes do processo de independência de Angola. Na altura, o seu pai, avô de Nuno, achou por bem enviar a filha com uma família de portugueses para Portugal, no sentido cá obter melhores oportunidades de vida, mas sobretudo educação escolar. Nuno acusa

os 'padrinhos' da mãe de terem enganado o avô e a mãe, de terem explorado economicamente e bloqueado o desenvolvimento escolar e o alargamento dos horizontes da sua mãe, ao tratarem-na mais como empregada do que como afilhada. Ela acabou por fugir e foi institucionalizada num convento de onde saiu aos 18 anos. De lá para cá, trabalhou como arrumadora de quartos num hotel durante vários anos, até que, quando Nuno frequentava o 6.º ano, passa a trabalhar numa fábrica na Maia, onde durante 11 anos fará o turno da noite.

Nuno descreve a relação com o pai, de origem santomense, como distante, quer porque durante vários anos o pai imigrou por diferentes países (Itália, Espanha, Portugal) e mantinha pouco contacto com a família, quer porque quando estavam juntos as trocas afetivas eram poucas. Pesa, para além disso, a decepção da descoberta repentina quando era adolescente que o pai teve sempre outra família em São Tomé. A contragosto mais ou menos resignado, Nuno, assim como a mãe e o irmão, acolheu ao longo dos anos 11 (meio) irmãos que até ali desconheciam e que o pai foi procurando trazer para Portugal.

Atualmente mantém pouco contacto com o pai (vive em Londres com os filhos do primeiro casamento), para si a sua família é a mãe, o irmão e a sobrinha que entretanto nasceu, pessoas com quem procura manter contacto, visitar e apoiar em situações particulares. Diz contudo que voltar ao Porto, a casa da mãe é uma experiência difícil: *“É difícil para mim, porque ela sempre que falamos, ela gosta muito de... ela só fala em problemas (...) Já passei isso e sinto que tenho... sinto assim uma certa divisão, entre o meu ser... entre o Nélson português... que olhando para aquilo que foi em Portugal e a vida em Portugal, nunca tirou rendimentos de Portugal e, portanto, eu como português pertenço ainda àquela classe e sou pobre, mas como angolano sou de um estatuto completamente diferente, um repórter que aparece na televisão, que dá entrevistas a revistas, que faz montes de coisas e, portanto, sempre que falo com ela, sempre que volto ao bairro, é uma viagem ao passado, é o reviver outra vez tudo.”*

A mãe foi ao longo de todo o crescimento de Nuno o principal pilar financeiro e da organização doméstico-familiar da família, mas no domínio escolar, ainda que desejasse e apelasse ao filho para que investisse na escola, não podia acompanhá-lo efetivamente, nem no estudo, nem na escolha de curso ou escola, nem nas rotinas quotidianas; o seu raio de ação, embora de extrema importância e decisivo, limitava-se, em grande medida, à subsistência material da família. *„A minha mãe dizia: ‘filhos, vocês agarrem-se aos estudos’, mas era muito aquele discurso de: ‘Deus vai ajudá-los e não sei quê...’ era muito assim, não era aquilo que eu precisava de ouvir.”*

Parte importante dos contextos educativos que Nuno atravessou e nos quais foi socializado caracterizam-se pela sobrerrepresentação de crianças e famílias do bairro em que vivia e de outros bairros de habitação social vizinhos e, portanto, as situações de pobreza e exclusão social tinham aí particular saliência. Interessa notar que a zona em que Nuno e a família viviam estava na “fronteira” com a F., zona de famílias particularmente favorecidas do ponto de vista socioeconómico e que desenvolviam estratégias de fechamento social, pelo que ao invés de efeitos de “entreposto social”, esse território caracteriza-se por “efeitos de polarização” acentuados. Como no diz Nuno: *„Mas eu sei que aquilo [o jardim de infância] tem muitas crianças, maioritariamente são lá do bairro, e acredito que sejam mesmo só do bairro. Porque as pessoas dali, daquela zona, que é uma zona mais privilegiada, que é a zona da F., que têm condições, acredito que não iam colocar os filhos lá. (...) Vão procurar outros sítios.”*

A ama, a quem até hoje chama avó e que era sua vizinha; o jardim de infância (uma IPSS) que frequentou entre os 3 e os 6 anos; a escola do 1.º ciclo e também o ATL (que tinha apenas 2 monitores para apoiar nos trabalhos de casa de mais de 60 crianças) ; a escola do 2.º e 3.º ciclo (que Nuno descreve como um local com muitos incidentes violentos e algo degradada), eram todos contextos educativos 'dentro' do bairro, isto é, destinados e maioritariamente frequentados pelas crianças e jovens do Bairro. Só sairá desse 'circuitado de escolaridade' com a transição, quase por um acaso, para uma escola secundária pública na zona da Foz.

Lembra-se de no início do 1.º ciclo ter algumas dificuldades em acompanhar o ritmo da professora e da turma, de ter sido dos últimos da turma a aprender a escrever e a ler e de ter dificuldades a matemática. Contudo, no 4.º ano já obtinha melhores classificações e sentia que conseguia acompanhar sem dificuldades as aulas. Transita para o 2.º ciclo e recorda-se de se sentir totalmente deslocado face à organização e ao que era esperado de si em termos de trabalho escolar. Durante o 5.º e o 6.º terá classificações positivas, mas baixas. Nuno irá observar que muitos

dos seus colegas do 1.º ciclo começarão a reprovar e a desistir e quando chega ao 7.º ano já não encontra muitos deles. A escola que frequentava recebia, sobretudo no 3.º ciclo, alunos de outros bairros de habitação social que Nuno descreve como mais violentos. "[No 3.º ciclo] *Já começa a entrar o A. que é um bairro muito pior (...) Eu aí, devia ter 14 anos, estava com miúdos para aí de 17. (...) [Os Jovens] estão lá, simplesmente porque têm que estar lá, eu até tenho um termo que é, aquela escola era um depósito de filhos, um depósito de crianças, ou seja, dos pais, dos bairros todos, vão trabalhar e os miúdos vão para lá...*"

Durante o 3.º ciclo, consegue manter as classificações positivas, embora fossem baixas, tivesse sistematicamente negativa a matemática, tivesse estado em risco de ser expulso na sequência de um incidente com uma professora (8.º ano) e a evolução do seu rendimento escolar fosse decrescente. Lembra-se de, ao contrário de muitos colegas, manter um mínimo de investimento escolar, ou melhor, de não ter desistido completamente de investir na escola. Embora a escola fizesse cada vez menos sentido para si, mantinha a ideia difusa de que só através dela poderia vir a melhorar as suas condições de vida. Lembra-se de no final do 3.º ciclo a sua turma ter tido uma sessão com um psicólogo sobre a escolha de cursos e escolas de ensino secundário, mas foi manifesta a insuficiência desta resposta. "*Ele [o psicólogo] chega, e depois, 'Ah, vocês... agora primeiro escolhem a escola para onde querem ir, depois dentro da escola, têm isto, isto e isto...' e nós ficávamos assim... 'Ciências, humanidades, o que é isso?' Não fazia ideia, depois como a maioria das pessoas que estavam lá jogavam futebol, um escolheu desporto, outro escolheu desporto e fomos todos para desporto.*"

A entrada no ensino secundária foi feita com a transição para uma escola secundária que oferecia o curso geral de desporto. Nuno e os colegas não haviam antecipado o quanto a nova escola era "*totalmente diferente, com um grau de exigência super diferente, inserida num ambiente totalmente diferente que era ali na zona da Foz (...) Eu fiz lá um ano e fugi completamente! (...) Nem a desporto eu consegui passar! O professor, tipo,... desporto teórico, com matéria teórica, super carregada, dada em PowerPoints, coisa que eu nunca tinha visto até ali, ou seja, tínhamos de apanhar aquilo que o professor ia dizendo...Tudo em tópicos, e não sei quê! A escola, na altura, estava em terceiro no ranking português, não sei se ainda está. (...) Aquilo não era privado, aquilo é uma escola pública, só que notava-se nessas coisas, na forma como as pessoas encaravam a escola... eu vi que aquilo não era para mim, eu estava completamente deslocado, completamente.*"

Não desistiu formalmente da escola, continuava a frequentar as aulas, embora com níveis de absentismo elevados e classificações muito baixas, mas interiormente já havia resolvido para si que não ia permanecer naquela escola, nem no curso. Reprovou nesse ano e no seguinte muda para uma escola menos elitizada e para o curso tecnológico de desporto. Esse foi um período de grande melhoria dos resultados escolares de Nuno, que encontra nessa escola um contexto mais integrador e que na sua vida extra-escolar sofre várias transformações. Desde o 10 anos que jogava futebol (algo que considera ter sido muito importante no plano da interiorização de disciplina, companheirismo e competências de trabalho em equipa, altruísmo, etc.), mas nesta altura a equipa de que fazia parte estava na 1.ª divisão e venceu o campeonato nacional de juniores, algo que lhe fez sentir mais motivado para investir nos seus projetos, especialmente na carreira de futebolista. Por outro lado, inicia o seu primeiro namoro com uma jovem de estatuto social significativamente mais elevado do que o seu (o pai era professor universitário, a mãe e os irmãos eram economistas), relação que, apesar de lhe ter permitido conhecer outras realidades e, sobretudo, outras formas de relacionamento e investimento na escola, o fará sentir socialmente „deslocado“, terminando passado 1 ano.

Em 2005, com 19 anos, ao invés de prosseguir para o 12.º ano, decide ir para Madrid (2005) com um amigo de origem angolana e tentar a sua sorte num clube espanhol. Ficaram por lá dois anos, durante os quais Nuno e o amigo concluíram um curso profissional de gestão e administração de empresas (apenas com certificação profissional) e tentaram trabalhar em vários clubes. Esse foi um período de grandes dificuldades económicas, desamparo familiar e frustração com o mundo do futebol profissional, o que os levou a decidir sair de Espanha e ir para Angola. Lá contava com o apoio da mãe do amigo, com quem até hoje Nuno mantém uma relação muito estreita, vivendo com eles (ainda hoje) na mesma casa. A carreira futebolística em Angola não correu também como desejado e, passado menos de um ano, Nuno abandona por completo o projeto de ser futebolista e começa a trabalhar num restaurante em Angola.

Retrato sociológico 15 – Paula. Tem 22 anos e é aluna do 2.º ano do curso de Psicologia numa instituição pública, em Lisboa. É de origem angolana, e nasceu em Portugal. Este é o segundo curso superior que integra, num percurso de inflexões que começou ainda no ensino secundário.

Antes do ensino pré-escolar esteve numa ama. A mãe trabalhava como interna, só a ia buscar aos fins de semana. Tornou-se uma segunda família: *“foi lá que aprendi a andar de bicicleta, a atar os sapatos”,* e ainda hoje têm contacto. Aos 5 anos, a mãe vai buscar dois filhos que estavam em Angola – um irmão 4 anos mais velho, e uma irmã 1 ano mais velha, e vão todos viver juntos, com o padrasto, para um anexo de uma casa familiar, num bairro social da periferia de Lisboa. Faz grande parte do seu percurso escolar tendo a irmã, que também é estudante universitária, como colega. O irmão tem um percurso de insucesso escolar, abandono e acaba por fazer um Curso de Educação e Formação. Está integrado no mercado de trabalho.

Começa o 1.º ciclo numa escola privada, longe de casa, e no 3.º ano transita para uma escola mais pequena, mais perto do bairro social. Não gostou da mudança, sentia necessidade de ter um ensino melhor, a escola anterior tinha uma qualidade incomparável. Os alunos da nova escola também eram do bairro, mais velhos, já com reprovações. Os professores mudavam várias vezes durante o ano. Mais tarde aprendeu a gostar da segunda escola, porque os colegas *“tinham um background mais parecido com o meu (...) De origem africana e também mais pobres, digamos assim”*.

No 2.º ciclo vai para uma escola que ficava mais longe, mas perto de outro bairro social: *“custava-nos um bocado porque ainda éramos pequenas e tínhamos que andar para aí 20 minutos e víamos colegas nossas a irem de autocarro, e nós não, porque a nossa mãe não tinha dinheiro para nos estar a comprar passes”*. É integrada numa das piores turmas da escola, *“de gente que já tinha chumbado, pessoas mais velhas que nós, alunos com problemas”*. Mas recorda, nesta escola, *“uma professora de Educação Visual que foi a que me chamou mesmo a atenção quando me disse que eu tinha jeito para as artes, disse para investir nisso. Eu acho que sempre senti essa necessidade de validação por parte dos professores porque a minha mãe nunca ligou muito a isso. Eu chegar à minha mãe com uma negativa ou positiva, não era grande coisa”*. Durante o ensino básico, o sucesso de Paula dependia da disciplina: *“era muito selectiva, quando não gostava, não ligava nenhuma, mas quando gostava mesmo tinha excelentes notas”*. O gosto estava muito dependente da qualidade do professor e da relação com ele.

Não brincava muito na rua, tinha hora para chegar a casa. Residia junto a um ponto de transacção de droga, havia necessidade de ser protegida (*“o nosso padrasto até pôs um baloiço no nosso quintal”*). Acaba por mudar de casa mais tarde, por decisão da mãe, *“porque chegou a uma altura em que a situação no bairro era muito má, estávamos constantemente com rusgas em casa por causa dos nossos tios, chegou a uma altura em que os polícias entravam lá e diziam que sabiam que não havia nada, mas tinham que fazer o trabalho deles. (...) A minha mãe viu que estar a viver no meio daquilo tudo não era bom. Saímos de lá, alugámos uma casa e desde então nunca mais voltámos”*.

Teve sempre direito ao SASE, que cobria refeições e livros, nem sempre todos. Para o resto do material, aprendeu a esperar *“nós sabíamos que chegava aí setembro e não íamos já para a escola com a mala nova e com tudo novo. Se calhar era para aí final de outubro, novembro, quando a minha mãe recebia o abono”*. Os seus materiais eram apenas os essenciais e os mais económicos, mas não falhavam. A mãe nunca teve uma relação próxima com a escola, transferiu essa responsabilidade para os filhos. No 2.º ciclo, Paula já se foi inscrever sozinha. Mais do que desinteresse, era confiança: *“nesse aspeto ela confiava muito (...) Por exemplo, se eu tivesse uma negativa ela depois sabia que eu acabava por passar”*. O controlo familiar era sobretudo realizado no âmbito das tarefas domésticas. Havia um calendário de tarefas instituído em casa. Também nunca interferiu nas amizades, só alertava para os perigos da *“bandidagem”*.

Foi sempre uma boa aluna, sem práticas de estudo rotinizadas ou frequentes. Não se lembra de estudar até ao 9.º ano, só depois, no ensino secundário. Nunca reprovou, mas as notas desceram no 3.º ciclo, quando mudou novamente de escola: *“tive [más notas pela primeira vez] quando fui para o 7.º, tive a Geografia e a Matemática. Foi um trauma. Quando eu vi aqueles dois na pauta fiquei maluca. Mas depois passou, foi aquele choque. Eu senti-me o maior fracasso do mundo, o meu mundo tinha acabado”*. No entanto, esta nova escola, que era maior, mais bonita, mais dinâmica, *“mais escola”, “foi a melhor coisa que nos aconteceu. Ali nós tivemos professores que viram o nosso potencial, coisa que não acontecia [antes]. Passámos da pior turma [no 2º ciclo] para a melhor turma, o 7.º A, e aí é que eu senti imensa diferença. Em termos inte-*

lectuais, estava mais ao nível das pessoas da turma para onde nós fomos. Mas a nível de background não. (...) [eram] os 'orientados', os que estão cheios de dinheiro. Às vezes nem estavam cheios de dinheiro, era simplesmente porque tinham pai, mãe, casa própria e carro, já são classe média". A escola contava com muitas atividades extracurriculares, os professores falam muito da importância do prosseguimento de estudos e tinham uma relação muito próxima com os alunos.

Na transição para o ensino secundário, escolhe Ciências e Tecnologias, depois de fazer os testes psicotécnicos: "acabei por ir para Ciências mais por causa da maioria. Eu queria ir para Artes, mas depois disseram-me [os colegas] que artes era muito caro e pronto, aí eu desisti". Ficou 2 anos em Ciências, a "pastar". Não compreendia, na altura, que as conversas sobre a "média do secundário" se referia à entrada na universidade. No 10.º ano ainda teve média de 14, mas no 11.º ano percebe que não queria esta opção, e prepara a reorientação para artes, fazendo apenas as disciplinas às quais teria equivalência. Escolhe a escola para onde vai através do que vai sabendo pelos colegas. Aos 16 anos, estava a começar o secundário de novo: «estava super entusiasmada, mas cheguei à turma e era só "pitos" [alunos mais novos]. (...). Senti uma grande diferença porque sempre fui a mais nova em todas as turmas. Ali, era vista como Paula, a Inteligente. Acho que a minha maturidade nessa altura tinha muito a ver com o grau de responsabilidade. Por exemplo, antes de ir para artes trabalhei no verão, e em todo o secundário, fui eu que paguei todas as despesas de materiais". Começou a trabalhar aos 15 anos: programas de ocupação juvenil, empresas de fast-food, limpezas.

Lembra-se de "pensar sempre que era giro ir para a faculdade, mas que não há muita informação em relação às bolsas de estudo. (...) Tinha a ideia de sair do secundário, ir trabalhar para juntar dinheiro para a faculdade e depois é que vinha. (...) há muito pouca informação. Principalmente para pessoas que tiveram vidas parecidas com a minha, que os pais não estudaram muito". A mãe de Paula tem o 6.º ano, e trabalha como empregada de limpeza. Não tem contacto com o pai. Durante o curso de artes, trabalhou muito "para a média". Queria entrar em Arquitetura, uma ideia antiga, da infância: "quando era pequena recebemos um panfleto em casa que tinha uma planta de uma casa e a minha mãe explicou-me e eu comecei a desenhar, porque adorava, casas grandes, com piscina, plantas, muito diferente da minha". Entrou na Faculdade de Arquitetura, com média de 16,5 valores. "Eu lembro-me de chegar à faculdade e sentir-me realizada, conseguir estar ali, não foi ninguém que me pôs aqui, fui eu". Escolhe o regime noturno para poder trabalhar em simultâneo. O período de início do curso não foi fácil: "trabalhei num condomínio a fazer limpezas durante o dia e depois ia para a faculdade à noite. Trabalhava 30 horas por semana e em Arquitetura tinha aulas ao sábado também, era muito cansativo (...). Trabalhava imenso, estava sempre cheia de sono. A nível pessoal começou a afetar-me muito porque eu sentia que precisava de tempo para mim e não estava a conseguir, cheguei a uma altura que eu vi que aquele curso não era para mim". Desiluiu-se com a ausência de uma componente mais artística, e com os constrangimentos ao desenvolvimento da arquitetura como profissão: "a ideia [de mudar de curso] começou-se a formar quando vi que arquitetura não ia dar. (...) Eu fui com uma ideia um bocado leiga, pensava que arquitetura era uma coisa onde podíamos explorar mais a nossa criatividade e acabou por não ser assim".

Fez apenas 4 unidades curriculares, as necessárias para mudar de curso sem voltar a ter de submeter um processo de candidatura ao ensino superior. Pensou em Psicologia e em Design de Moda, por gosto. Mas a falta de saídas profissionais em Portugal fê-la preterir, pelo menos para já, a segunda opção. Crê que Psicologia lhe pode garantir mais facilmente um lugar no mercado de trabalho, nomeadamente em Angola, país para onde começou a pensar emigrar. Escolheu uma instituição onde já tinha amigos, nunca pensou numa privada porque é um "bocado preconceituosa quanto a ir para privadas". Obteve bolsa, e deixou de trabalhar, mas no último ano a bolsa foi reduzida para metade e está novamente à procura de trabalho. Gosta do curso em que está, mas sente a falta da heterogeneidade da turma de Arquitetura. "O que eu sinto em Psicologia é que eu, neste momento, no meu ano sou a única negra, e sinto isso. Em arquitetura não havia mulheres negras, mas havia homens negros. Aqui sinto falta disso. Sinto a diferença, quando se fala da raça negra, para ver se tenho alguma coisa a dizer, sinto-me um alvo. (...) O meu grupo mais próximo em arquitetura era um rapaz negro, a S. que é 'branca' mas teve uma vida complicada, sabe o que é lutar pelas coisas, um indiano, um da margem sul e o H. que é angolano, sempre teve tudo, mas tem uma percepção diferente das coisas, viveu em Angola até tarde e é bastante humilde, é meu amigo. Gostava mais do outro grupo". Não sente tanta diferença ao nível social, essa "não vem muito à superfície".

Considera que se podia melhorar a informação fornecida nas escolas, sobretudo de ensino básico e secundário, e tra-

balhar melhor as aspirações dos alunos: “Há muitas escolas que não o fazem e acho que deve começar desde cedo. Há muitos professores que metem os alunos para baixo, dizem que não vão conseguir e isso é desmotivante. (...) Deve-se passar a informação de que é possível ir para a faculdade, que existem bolsas, acho que passa muito por aí”.

Retrato sociológico 16 – Almesinda. Nasceu há 19 anos em São Tomé e Príncipe, numa zona rural filha de uma professora do 1.º ciclo e um comerciante. É aluna do 2.º ano do curso de Medicina, em Lisboa, experiência que descreve repetidamente como *irreal*, um sonho que se concretizou. Chegou a Portugal aos 13 anos com este objetivo definido, ser médica. E está a realizá-lo. Integra, na universidade, uma nova geração de 300 alunos (onde identifica somente outros 4 alunos de origem africana, estudantes internacionais), e faz parte de uma turma de prática mais reduzida, com 12 alunos, onde é a única afrodescendente. Não se sente diferente dos colegas: todos estão em processo de adaptação a um nível de exigência muito avançado, assente na memorização, na consulta e conciliação de fontes de informação múltiplas, para o qual o ensino secundário prepara pouco, e que os alunos desenvolvem autonomamente, sem apoio suplementar da universidade: “*nós não sabíamos como pegar, por onde ir, o caminho que nós temos que seguir*”. Três dos seus colegas do grupo de prática já desistiram do curso. Reprovou a algumas unidades curriculares, em áreas de que gosta muito, que considerava dominar, de que conhecia profundamente o manual. Não sabia que era possível “*ter três livros de uma só disciplina e ainda ter que ir procurar artigos para ir fazer um teste*”. Mas, em geral, está a conseguir até superar-se, acompanhar “*o ritmo dos outros, no fundo eu consegui, o que foi estranho para mim também*”. Acha que o curso lhe vem dar aquilo que “*sempre quis, aquilo que eu sempre procurava, porque eu queria sempre mais e em Medicina nós temos que ir além do que nos dão (...) Era isso que eu queria e é isso que eu estou a ter*”. Conseguiu entrar através de um protocolo entre a embaixada de São Tomé e a Universidade. Só soube desta possibilidade no último período, no 1.º ano, na escola, porque foi dita numa sessão coletiva de esclarecimento por parte de uma psicóloga. Só soube que tinha ficado com a vaga no último dia possível de inscrição na universidade, já na primeira semana de aulas. Na lista, à frente do seu nome, havia um asterisco: condicionado à apresentação das provas físicas. Só se pôde inscrever porque a funcionária administrativa aceitou receber no dia seguinte a declaração médica que as certificavam. Depois de toda a ansiedade do processo, sentar-se, finalmente, no auditório, como aluna, foi estar «dentro de um sonho». Escolheu esta universidade como primeira opção porque um primo médico a referenciava como a melhor. Recorda um episódio constrangedor no refeitório da universidade, em que foi mandada sair por um funcionário porque o refeitório era «exclusivamente para alunos». O funcionário pediu-lhe, depois, desculpa. Não tem bolsa devido ao seu estatuto de residência (não tem o tempo de permanência necessário por lei). Trabalha regularmente como assistente de geriatria, no verão e aos fins de semana, mas vai interromper o trabalho porque se aproxima a época de exames. Também já ajudou a mãe nas limpezas. Foi sempre uma aluna brilhante, até chegar a Portugal. Na mala trazia os seus manuais preferidos de Química e Biologia. Chegou a meio do ano letivo, em fevereiro. “*Quando eu saí do aeroporto, a primeira coisa que eu disse foi: “Já me inscreveste numa escola?” (risos) É que foi mesmo. E ela [a mãe] “Ainda não, vamos tratar disso”*”. Foi impedida de ser inscrever na escola secundária porque tinha finalizado o prazo administrativo de integração de novos alunos nesse ano letivo. Através de uma irmã mais velha, já aluna na escola, pediu para assistir às aulas, e alguns professores (não todos) autorizaram que realizasse os testes, voluntariamente. Um pouco mais tarde, durante o processo de regularização da residência, o SEF exigiu que a matrícula se efetuasse. Acabou por ser avaliada no 2.º e no 3.º período. Concluiu o 10.º ano no curso de Ciências e Tecnologias com média de 14, a média mais baixa que alguma vez tinha tido (e que manterá até ao final do secundário, por via dos exames nacionais, apesar dos 17 e 18 que consegue acumular). A turma era boa, tal como a escola, «a melhor da zona», por acaso, porque a mãe imigrante escolheu alugar uma casa numa zona residencial tranquila, de classe média. A passagem pelo secundário confundiu-se com desmotivação, falta de confiança, quase depressão: colocar em causa conseguir ingressar em medicina, a adaptação a um país diferente, mais frio e impessoal, onde a porta não pode ficar aberta e onde há pedintes na rua, ao contrário do que acontecia em São Tomé. Mas, também, o perceber que, aqui, já não esperavam o melhor dela. “*Eu sempre olhei para as pessoas e elas olhavam para mim à espera do melhor, percebe? E quando eu cheguei cá, senti que as pessoas olhavam para mim à espera do pior. Quando eu mostrava boas coisas, era uma admiração. Elas não sabiam que eu era capaz de fazer certas coisas e*

eu estranhava, não percebia. Agora já percebo, mas naquela altura não." Alguns professores foram importantes no processo de adaptação escolar: tiraram dúvidas em tempos extraescolares, ajudaram *"com a parte psicológica"*, tentando melhorar os níveis de confiança. Professores que ficaram próximos, *"somos amigas até agora"*.

Mas a principal professora de referência é a sua própria mãe, que a levava para a sala de aula quando era docente do 1.º ciclo em São Tomé, ainda bebé, por não ter onde a deixar. Almesinda cresceu na sala de aula, e foi precocemente socializada para o trabalho escolar. Foi colocada aos 5 anos no 1.º ciclo, já sabendo ler, e ocupava as tardes livres numa outra escola, perto de casa, por diversão, porque era onde gostava de estar. Leu *Os Maias* no 1.º ciclo, lia tudo a que tinha acesso, gostava de ver as notícias na televisão. Todo o quotidiano era organizado em torno do trabalho escolar. Sendo a mais nova de 6 irmãos, numa família em que a educação era a prioridade, contactou precocemente com as matérias de anos mais avançados. *"Havia um jogo que eu gostava de fazer com os meus irmãos e com a minha mãe também. (...) Que era 'vamos falar português corretamente', isto em São Tomé, porque nós lá não falávamos assim, nós temos uma pronúncia diferente do português de Portugal. E ela dizia: 'Vamos ver quem consegue falar português corretamente durante mais tempo (...)' [Eu ganhava] Sempre [risos]. Eu sou um bocadinho competitiva e ganhava sempre."* A mãe tem o 6.º ano, e o pai o 9.º ano, e é comerciante, em São Tomé. Nunca quis vir para Portugal. A mãe chegou a dar aulas em duas escolas, e à noite fazia doces para vender na loja do pai. Apesar da escassez de dinheiro, todos os 6 irmãos da Almesinda ingressaram na universidade, em Portugal ou em São Tomé. Duas são professoras, tal como a mãe. Um dos prémios ganhos por Almesinda por ter boas notas, em São Tomé, serviu para comprar batas novas para ela e para a irmã. Esteve no quadro de honra em Portugal. Também já tinha estado em São Tomé, já na capital, quando foi morar com a irmã, e a mãe veio para Portugal (em virtude de um problema médico e das dificuldades de sobrevivência da primeira filha que veio estudar para no Porto). As turmas na capital de São Tomé tinham 60 alunos, a escola era grande. *"Eu estava numa aldeia e fui para a cidade (...) nunca tinha visto tantas pessoas juntas e pronto, foi difícil. E eles eram economicamente... Tinham possibilidades económicas maiores que as minhas e eram... Normalmente as pessoas que vivem na cidade são normalmente as chamadas 'ricas' e eu era aquela da aldeia (...) eu não tinha possibilidade de comprar os livros que eles compravam e era mais isso, era a forma de vestir, como eles usavam os cabelos e... era diferente. E eu senti-me diferente durante algum tempo"*. Mas também aí ficou, como sempre, *"na primeira turma e era sempre a primeira da lista"*. A vinda para Lisboa foi algo desejado e simultaneamente temido. Agora, vive com a mãe, empregada de limpeza, o irmão, estudante de Engenharia, e a irmã, estudante de Direito. A mãe ganha 700€, e paga 470€ de renda. Todos os filhos, de uma forma ou outra, trabalham. A mãe está a *tirar o curso* com ela, acompanha todos os exames, as dificuldades, o quotidiano de Almesinda. Foi à mãe que prometeu, aos 5 anos de idade, num período conturbado de doença, que iria ser médica para a poder curar. *"Ela faz imenso, ela trabalha para eu estar a estudar, então eu não posso deixá-la ficar mal (...) Ela fica bastante triste quando eu tenho que ir trabalhar para ter as coisas que eu quero... (...) eu digo para ela: 'Mãe não te preocupes, que eu, um dia, vou olhar para trás e dizer: eu fiz tudo isso pelas minhas próprias mãos' E sei que no futuro vai ser um grande motivo de orgulho para mim. Como eu, desde sempre, nunca fui uma pessoa que teve muitas facilidades económicas, para mim isso já é normal"*. Aspira, no futuro, talvez a uma especialidade ligada à ortopedia, ou à cirurgia, qualquer coisa desafiante, mas ainda não decidiu. Quer voltar para São Tomé, onde existem muitas necessidades na área da saúde. Por vezes almoça com os irmãos na cantina universitária, juntam-se os 3, só falta a mãe, a orgulhosa mãe. *"É aquilo que eu digo: quando nós vamos para um sítio, esperam menos de nós, não esperam que nós façamos grandes coisas. E quando ela diz que tem uma filha que está em medicina, é o que ela diz, parece que as pessoas a ficam a olhar com outros olhos"*.

Retrato sociológico 17 – Raissa. Tem 21 anos e é aluna do 2.º ano do curso de Animação e Intervenção Social, numa escola politécnica. É de origem angolana, e nasceu no distrito de Setúbal. Os pais vieram para Portugal durante o processo de descolonização, e têm ambos nacionalidade portuguesa. Não tem muita relação com Angola, exceto através de alguns pratos que a mãe cozinha muito esporadicamente. Tem um irmão mais velho, que concluiu a licenciatura e o mestrado na mesma escola politécnica, e uma irmã mais nova, de 13 anos. Dos três, considera que é a "mais balda", com notas mais medianas. Viveu sempre em zonas urbanas periféricas de classe média. A urbanização onde vive agora é recente, e a casa foi comprada pelos pais.

Soube sempre que iria para a universidade, mas nunca teve uma ideia definida da área que gostava. No 12.º ano, *“ainda estava bastante confusa, ainda não sabia o que queria especificamente”*. Tinha imaginado, na infância, escolher uma universidade fora de Lisboa ou de Setúbal, ir para o Algarve, por exemplo, *ser independente*, mas mudou de ideias com o passar do tempo. Os pais nunca manifestaram uma aspiração específica. Foi em pesquisas na internet que descobriu o curso: *“o curso que escolhi, nem conhecia. Não fazia ideia do que era Animação e Intervenção Sociocultural”*. O curso parecia *“interessante e que não é muito falado nem muito conhecido”*. As outras opções escolhidas não se relacionavam entre si, e nem se recorda de quais foram. O processo de candidatura foi fácil, o irmão ofereceu ajuda. Não pensou nunca que poderia não ter dinheiro para frequentar o ensino superior, candidatou-se à bolsa, e obteve a mínima, tal como o irmão já tinha feito. Não estava nervosa com a saída dos resultados da candidatura ao ensino superior, ao contrário dos amigos. Foi com o irmão que foi à escola pela primeira vez. Não era muito diferente do que imaginava. Participou nas praxes. Tem sucesso moderado, só deixou uma unidade curricular no primeiro ano. É representante dos alunos no Conselho Pedagógico da escola.

Sofreu algumas inversões no ensino secundário. A primeira orientação fez-se entre amigos, depois dos testes psicotécnicos: *“A maioria decidiu, decidimos entre nós, que vamos para Ciências. Mas cada um para escolas diferentes”*. Queria conhecer pessoas novas, variar, escolher uma escola nova entre as 4 possíveis na zona de residência. Não necessariamente a melhor, afastando-se, voluntariamente, de uma certa ideia de rigor ou excelência. Os pais tentaram impedir numa primeira fase, mas depois aceitaram a sua escolha. A nova turma era *“barulhenta”*. Não gostou do curso de ciências, não se motivou com nenhuma disciplina, percebeu que não queria aquela área no final do 1.º período. Parte considerável da turma, nas mesmas condições, mudou no ano seguinte para humanidades, tal como a Raissa. Conclui o segundo 10.º ano com aproveitamento e muda de escola novamente, para fugir ao inglês, disciplina de que não gostou e onde não teve boa nota. Acabou o secundário com média de 13.

Do 5.º ao 9.º, andou sempre na mesma escola. Começou com boas notas, mas a partir do 7.º ano começou a ter negativas. *“Lembro-me que comecei no primeiro período com duas negativas, se não me engano, e no segundo já tive sete e os meus colegas todos: ‘vais chumbar’ (...), e o meu pai chateadíssimo comigo. Já não me queria deixar sair nem nada disso. Acho que quando cheguei ao terceiro período tive zero negativas. E no oitavo ano repeti a brincadeira e depois no nono acho que consegui passar a tudo menos a matemática”*. Não sabe como conseguiu recuperar, e não estava preocupada. O pai instituiu um sistema de castigos: *“já não podia sair, não podia brincar, não podia fazer nada, era só os livros... (...) Já não podia ir à internet, podia ver televisão só. Televisão e estudar. Escola, casa, televisão e estudar. E ir ao Karatê que eu também como praticava desporto na altura”*. Começou a estudar e passou, em algumas disciplinas com a classificação de 4. Nunca teve problemas disciplinares, sanções; nem prémios ou distinções. Praticava atletismo. Pertencia ao grupo dos *“betinhos”*, não tinha entre os amigos próximos outros colegas de origem imigrante. Os pais nunca interferiram com as amizades, mas queriam conhecê-las. Nomeia alguns professores de referência.

A mãe é doméstica, por isso a Raissa não precisou de uma ama nem frequentou o ensino pré-escolar, entrou diretamente para o 1.º ciclo. Os pais foram levá-la à escola no primeiro dia. Teve a mesma professora nos 4 anos seguintes. Era boa aluna, *“das mais empenhadas”*. Gostava dos materiais escolares novos, dos cadernos que escolhia. Nunca faltou material escolar, computador, livros. Mas não gostava de ler. Só havia uma colega de origem imigrante, numa turma mais homogênea e favorecida, do ponto de vista social, do que as outras. Anos depois, a turma ainda se reúne para levar um presente à professora no seu dia de anos.

O quotidiano obedecia a rotinas específicas, que implicam fazer os trabalhos de casa primeiro e brincar depois. Era o pai, comissário da polícia, quem comparecia nas reuniões da escola, foi ele sempre o encarregado de educação, talvez por ter um bacharelato, enquanto a mãe tem o 9.º ano de escolaridade. Mas ambos ajudavam nos TPC. O pai gosta de ler jornais, a mãe revistas. Não beneficiou de Ação Social Escolar no ensino básico, ainda que a tenha pedido algumas vezes. Até agora, aos 21 anos, nunca trabalhou. No futuro, quer tirar um mestrado, mas não define a área. Conta com os *“padrinhos”* da escola superior para desbravarem terreno no mercado de trabalho antes dela, e tem alguns familiares na Suíça que a recebem se ela quiser trabalhar no estrangeiro.



Acompanhe-nos e subscreva a *newsletter* do
Observatório das Migrações em www.om.acm.gov.pt

Investigação com o apoio do Fundo Europeu para Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT)

